

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Marcos Poubel Araújo de França

FORMAÇÃO INTEGRAL DE TRABALHADORES DA SAÚDE:
reflexões sobre referências teóricas e perspectivas práticas

Rio de Janeiro

2013

Marcos Poubel Araújo de França

FORMAÇÃO INTEGRAL DE TRABALHADORES DA SAÚDE:
reflexões sobre referências teóricas e perspectivas práticas

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Marise Ramos

Rio de Janeiro

2013

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

F814f França, Marcos Poubel Araújo de
Formação integral de trabalhadores da
saúde: reflexões sobre referências teóricas
e perspectivas práticas / Marcos Poubel
Araújo de França. - Rio de Janeiro, 2013.
103 f.

Orientador: Marise Ramos

Dissertação (Mestrado Profissional em
Educação Profissional em Saúde) - Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,
Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

1. Educação Profissional em Saúde.
2. Educação Politécnica em Saúde.
3. Integralidade. I. Ramos, Marise.
II. Título.

CDD 370.113

Marcos Poubel Araújo de França

FORMAÇÃO INTEGRAL DE TRABALHADORES DA SAÚDE:
reflexões sobre referências teóricas e perspectivas práticas

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 25/04/2013

BANCA EXAMINADORA

(Dra. Marise Nogueira Ramos – FIOCRUZ / EPSJV / LATEPS)

(Dra. Ana Margaria Campello – FIOCRUZ / EPSJV / LATEPS)

(Dr. Ruben Mattos – IMS/UFRJ)

Dedico a todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta da minha trajetória acadêmica desde a minha formação inicial até este momento em que concluo esta dissertação de mestrado em Educação Profissional em Saúde.

Dedico também a todos os educadores, comprometidos com uma educação de qualidade, que enquanto seres inacabados estão sempre procurando se aperfeiçoar para contribuir a cada dia mais com a evolução e o desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família que sempre me apoiou e contribuiu de forma significativa para a minha formação, em especial aos meus pais, Tereza Cristina e Nicélio, que sempre acompanharam de maneira tão próxima, afetiva e amorosa a minha trajetória, participando ativamente de todos os momentos importantes por mim vivenciados.

Agradeço aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado e muito contribuíram para melhoria da minha compreensão sobre a educação, e ainda hoje contribuem com suas ideias e iniciativas. Por tudo o que fizeram e fazem por mim, agradeço ao Eduardo Cabral, Nathália Medeiros, Felipe Marinho, Matheus Castro e Bruno Rei.

Agradeço também aos meus professores qual ao longo da minha carreira acadêmica muito contribuíram pra mim formação e me orientaram colaborando para minha formação, em especial agradeço à Marise Ramos que de tão perto acompanhou a minha trajetória nesse programa e me ajudou no desenvolvimento da minha escrita acadêmica e na evolução do meu pensamento.

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse concluir esta dissertação.

RESUMO

A educação politécnica em saúde integra os objetivos e métodos de formação geral e técnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, seu currículo integrado toma os eixos trabalho, ciência e cultura como base unitária desse projeto que servem como norte para a seleção e organização dos conteúdos escolares. Nesta pesquisa, de natureza teórica, buscamos identificar alguns fundamentos da concepção de formação integrada, tomando os pensamentos de Paulo Freire e de Antonio Gramsci como referência. Questionamos até que ponto as convergências, mais dos que as divergências, entre esses autores, poderiam nos permitir a pensar no encontro entre a educação politécnica e a educação permanente em saúde. Como método de análise dessas relações, procuramos identificar nos textos que abordam a proposta de formação omnilateral, politécnica e integrada e naqueles que abordam o conceito de integralidade na saúde, princípios e categorias que demonstram a relação entre tais propostas, assim como possíveis contradições entre elas. Entendemos que as sínteses do pensamento de Freire e Gramsci nos forneceram subsídios para compreendermos especificidades da perspectiva de integralidade que orienta a proposta de educação permanente em saúde, bem como possibilidades de fazê-la se encontrar com a concepção de educação politécnica, já que ambas se baseariam na proposta de formação integral dos trabalhadores, mesmo tendo, cada uma delas, a referência de um ou do outro intelectual. Podemos ver convergências e/ou superações/ampliações dialéticas que podem ser feitas mediante o confronto e o encontro de ambos.

Palavras-Chave: Educação politécnica em saúde; Integralidade; Educação Permanente em Saúde.

LISTA DE SIGLAS

EJA Educação de Jovens e Adultos

EPS Educação Permanente em Saúde

EPSJV Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

ETSUS Escolas Técnicas do SUS

DEGES Departamento da Gestão na Educação

DGERTS Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde

FIOCRUZ Fundação Oswaldo Cruz

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

PNEPS Política Nacional de Educação Permanente em Saúde

NOB/RH-SUS Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos do SUS

SUS Sistema Único de Saúde

SGETS Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

RHS Recursos humanos em Saúde

OPAS Organização Pan Americana da Saúde

OTS Observatório dos Trabalhadores do Brasil

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 FORMAÇÃO HUMANA - PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE | 20 |
| 2.1 INTER-RELAÇÕES ENTRE PRAXIS PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO..... | 20 |
| 2.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA | 22 |
| 2.3 UMA FORMAÇÃO CRÍTICA: PARA QUEM?..... | 28 |
| 2.4 A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO BRASIL E SUAS DIMENSÕES | 30 |
| 2.4.1 Dimensão Infra estrutural | 32 |
| 2.4.2 Dimensão utópica | 34 |
| 2.4.3 Dimensão Pedagógica | 37 |
| 2.5 A POLITECNIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE | 39 |
| 3 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E DE ANTONIO GRAMSCI - CONFRONTOS E ENCONTROS | 42 |
| 3.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE | 42 |
| 3.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE ANTONIO GRAMSCI..... | 50 |
| 3.2.1 A escola proposta por Gramsci..... | 56 |
| 3.3 A FORMAÇÃO INTEGRAL DE SUJEITOS INTEGRAIS NO CONFRONTO DO PENSAMENTO DE FREIRE E GRAMSCI | 65 |
| 4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES TÉCNICOS DA SAÚDE | 72 |
| 4.1 HISTORICIDADE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES TÉCNICOS DA SAÚDE | 72 |
| 4.2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE | 78 |
| 4.3 A FORMAÇÃO INTEGRADA NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE - POTENCIALIDADES DA CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE E GRAMSCI..... | 87 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 101 |

1 INTRODUÇÃO

Analisar a Educação Profissional em Saúde tendo como base a articulação entre Trabalho, Educação e Saúde é um desafio. Em tempos de aligeiramento da educação e redução dos currículos, com uma formação voltada única e exclusivamente para o mercado de trabalho, percebe-se o movimento de alguns educadores por uma educação de qualidade, que além da formação técnica, forme um ser crítico, que compreenda melhor as relações humanas e realidade que o cerca.

Ao nos referirmos à educação estamos nos reportando à formação humana. Isto nos leva a pensar antes de tudo em que tipo de homem que queremos formar e para que fim. Cabe salientar que ao falarmos de educação, estamos falando também da escola e não apenas dela. A escola, por ser o espaço onde o conhecimento científico é sistematizado e passado aos seus alunos, é a principal instituição onde a criança e o jovem tem o primeiro contato com o saber científico. Entretanto, a educação vai além do muro das escolas e ocorre também nos espaços não formais. Partimos do princípio que todo conhecimento advém da prática, o que chamamos de conhecimento teórico, nada mais é do que a sistematização de algo que ocorre no mundo. Sistematização essa que ocorre com uma metodologia específica e seus resultados servem de subsídio para gerações futuras. Por isso, ao falarmos de educação, estamos falando da prática, da leitura crítica do mundo, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade que devem servir a esta, para a emancipação humana e para melhorar a qualidade de vida de todos.

Nas sociedades contemporâneas capitalistas e globalizadas, difundem-se muitas ideologias que tentam fazer com que as pessoas acreditem que os fatos históricos, assim como as regras sociais, são cristalizadas e inexoráveis. Portanto, ao vermos a educação separada do trabalho na atualidade corremos o risco de acreditar que isso é natural ou que sempre foi assim. Entretanto, ao buscarmos os fundamentos históricos-ontológicos do trabalho e da educação, observa-se que estes, em sua origem, têm uma relação de identidade, ou seja, o trabalho coincide com a educação uma vez que a produção do homem é ao mesmo tempo formação do homem: é um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Nesta perspectiva, procuraremos mostrar o princípio educativo do trabalho que pode ser observado na forma positiva de trabalho no qual o trabalhador é dono dos meios de produção e do produto final. Apesar de nas sociedades capitalistas o trabalho ser construído historicamente em seu sentido negativo, conforme nos mostra Manacorda (2010), o trabalho não perde sua condição de essência humana. O trabalho se apresenta de forma negativa

quando ocorre a expropriação do trabalho e do produto gerado por este: o trabalhador fica alienado. A divisão do trabalho, associada à divisão do conhecimento, também é outro fator de alienação. Ocorre que o controle privado da terra onde homens vivem coletivamente possibilitou aos proprietários da terra viver do trabalho alheio, os não proprietários passaram a produzir a sua existência e a dos proprietários (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, o trabalho se materializa em seu sentido negativo. Conforme nos mostra Manacorda (2010), o trabalho em que o trabalhador é expropriado dos meios de trabalho e do produto final do trabalho é negativo. A alienação do seu trabalho humano e do produto final deste é também a alienação de próprio homem. Buscaremos mostrar de que tipo de trabalho estamos falando, se é da forma histórica como ele se apresenta hoje nas sociedades capitalistas (forma negativa) ou o trabalho como princípio educativo (forma positiva). Ter o trabalho como princípio educativo significa impedir que se naturalize a ideia de que alguns seres humanos se apropriem do trabalho de outros (RAMOS, 2009).

Com a expansão das relações de produção capitalista, em que houve a separação entre o trabalho e a educação, enquanto a escola passou a representar a principal instituição formadora de pessoas. E esta se dividiu em educação geral e educação para o trabalho. Este segundo tipo de educação é denominada de educação profissional. A educação profissional passou a formar um novo tipo de trabalhador para atender às exigências do mercado de trabalho. Essa divisão entre educação geral e profissional foi tão importante na história das organizações escolares que se passou a ter uma escola específica para a formação profissional, chamadas de escolas técnicas. Estas, por sua vez, têm um tipo de educação voltada exclusivamente para o ofício que se propõe, onde na maioria dos casos, o aluno sai formado dominando as técnicas específicas para o trabalho mas não tem condições de pensar todo o processo de trabalho. O grande problema desse tipo de formação é que, com a velocidade em que as novas técnicas e tecnologias vão avançando e evoluindo, as técnicas aprendidas passam a ser rapidamente ultrapassadas, fazendo com que o trabalhador se torne obsoleto para o mercado de trabalho.

Mesmo com as condições históricas como se apresentam hoje, o trabalho não perde sua dimensão educativa. O trabalho como princípio educativo é um conceito e fato que Ramos (2009, p. 57) define como “um princípio filosófico baseado na autonomia do ser em produzir sua existência e a do outro sempre em relação”. Neste trabalho procuraremos mostrar que a educação pautada nesse princípio filosófico pode servir como vetor para uma mudança social mais profunda. Como foi dito anteriormente, a produção da existência humana é também a formação do homem. Logo, uma educação voltada para uma formação plena do sujeito pode

fazer com que este se liberte da opressão e exploração do trabalho que se apresenta hoje, criando condições para a emancipação humana, permitindo assim, a todos os homens, gozar da plenitude dos prazeres. Manacorda (2010) nos diz que num determinado momento do processo histórico da formação humana será possível a criação de uma totalidade das forças produtivas, neste momento tornar-se-á possível a recuperação da integralidade ou da omnilateralidade.

Entretanto, nos dias atuais, a forma negativa como se apresenta o trabalho que ao ser dividido, divide o homem também e dividindo-o em si mesmo, torna o lugar de possibilidade e de realidade de cada um algo contraditório. Com isso, os indivíduos se dividem entre si na sociedade acarretando a deformidade das potencialidades humanas, pois estas se encontram igualmente dividida. (MANACORDA, 2010)

A divisão do trabalho é reflexo da divisão social que gerou as classes. Essas, que por sua vez, se expressam na divisão educacional. Há quem defenda que os pobres devem ter um tipo de educação diferenciada daquela que é dada aos ricos. Que os pobres devem ser formados apenas para saber utilizar as técnicas de seu ofício e os ricos para filosofar, pensar o mundo, planejar, criar, mandar. Esse tipo de defesa que é teórica, prática e política repousa sobre um pensamento conservador que tem como fim a reprodução das relações sociais, fazendo com que se mantenha a sociedade dividida em classes, onde uns vivem do trabalho alheio e usufruem dos prazeres e gozam de prestígio e outros trabalham para gerar riquezas aos que se apropriam de seu trabalho.

A divisão da educação também contribui para a reprodução social. Uma educação geral para os ricos e uma formação técnica para os pobres se constitui como mais do mesmo dentro da ideologia dominante que há séculos vem mantendo a divisão social por classes. Dito isto, cabe nos perguntar qual seria o vetor de uma mudança social mais profunda? A educação teria o poder de alavancar mudanças profundas na sociedade?

Freire (2000) contribui para a questão afirmando que a educação sozinha não muda a sociedade, entretanto esta não muda sem aquela. Em outras palavras, a educação é um dos fatores importantes para a superação da sociedade dividida por classes. Mas isso só ocorrerá quando houver uma articulação da classe trabalhadora, que ao elevar o seu nível intelectual e político, terá condições de promover tal mudança.

Discutir a educação não é fácil porque, como foi dito antes, esta não se reduz à escola. Os processos educativos permeiam todos os ambientes da vida social. Não é fácil também porque mesmo que tomemos como foco a educação formal, dentro de própria escola há uma infinidade de pedagogias que se diferenciam não só na sua metodologia de ensino mas

também nos seus objetivos, filosofia e modo de ver o mundo. No livro *Escola e democracia*, Saviani classifica as pedagogias como críticas e não críticas. As não críticas são aquelas que concebem a educação como reprodutora da sociedade, que não enxerga nenhuma possibilidade de mudança. As críticas, por sua vez, veem a educação como ferramenta que possibilite alterações nas relações sociais. Neste trabalho, daremos enfoque às correntes críticas da educação por entendermos que estas podem contribuir com melhor qualidade para a reversão da forma negativa como o trabalho se apresenta hoje, recuperando seu sentido ontológico¹ e sua forma histórica positiva.

As teorias críticas da educação serão nosso ponto de partida para pensar a educação profissional em saúde. Tomaremos como referência principal a perspectiva do materialismo histórico dialético de Karl Marx. Vamos nos apoiar nas contribuições de Marx e Gramsci para a educação. Cabe lembrar que nenhum dos autores em questão elaborou de fato uma teoria educacional, mas suas intensas pesquisas sobre a sociedade permitem, a partir da sua visão de mundo, pensar uma pedagogia pautada nos seus princípios.

Neste trabalho procuramos fazer um cuidadoso diálogo entre Paulo Freire e Demerval Saviani. Apesar das críticas de Saviani a Freire, reconhecemos todo o esforço deste educador em reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil e seu compromisso com o movimento de educação popular no Brasil na década de 60. Estamos utilizando este autor como referência porque entendemos que sua teoria e atuação política-pedagógica muito contribuíram para educação brasileira. Sabe-se também que Freire é analisado em dois momentos distintos: um em relação à sua atuação com a alfabetização política de jovens e adultos e outro em relação à sua teoria educacional. Quanto sua atuação na EJA, é indiscutível sua coerência e sua luta pela educação dos oprimidos. No entanto, em relação a sua teoria educacional, há seguidores e críticos que debatem a sua pertinência.

No livro *escola e democracia*, Saviani classifica a teoria freireana como uma espécie de escola nova popular. Além da vinculação com a escola nova, Saviani identifica que esta teoria tem como matriz um aporte filosófico do existencialismo cristão. Mesmo com estas objeções, acreditamos ser possível fazer um diálogo com esses autores porque em nossa

¹ O trabalho tem um sentido ontológico quando ele é inerente à produção o ser. Já que a ontologia humana é histórica, o trabalho tem também um sentido histórico, adquirindo formas específicas sob os diferentes modos de produção. Logo, os fundamentos ontológicos do trabalho ocorrem devido ao processo de produção desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, onde o produto dessa ação é o próprio ser dos homens.

concepção, Freire é um autor alinhado com as teorias críticas, por suas diretrizes pedagógicas contribuírem de forma ativa para a formação de sujeitos críticos. Ramos (2010) contribui para a questão afirmando que partindo do referencial histórico dialético, tanto o pensamento quanto a perspectiva de transformação radical das relações sociais de Paulo Freire esbarram em limites. A autora nos diz que esta teoria apresenta aproximações e distanciamentos com a teoria marxista. Freire toma alguns referenciais marxistas, como por exemplo a concepção de homem como um ser que produz sua existência historicamente, sendo um ser de relações e interações com os outros e com o meio. Entretanto, parece que haver um distanciamento importante conforme nos mostra Ramos (2010), em Freire a conscientização seria um ponto de chegada e em Marx, um ponto de partida.

Apesar das críticas de alguns analistas sobre a “Escola nova popular”, Saviani fez referência à pedagogia freireana, em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”. Saviani esclarece que na verdade ela traduz o reconhecimento o caráter inovador e da importância política, pedagógica e social de Paulo Freire na história da Educação Brasileira.

Aqui trabalharemos, também, com o conceito de politecnia, embasados em Marx, Gramsci, Saviani e Rodrigues e tentaremos mostrar como uma educação pautada por esses princípios pode levar a humanidade a humanizar-se e tornar-se mais justa. Manacorda (2010) nos diz que apenas apropriando-se da totalidade das forças produtivas ou dos instrumentos de produção é que o trabalho ganha a aparência de manifestação pessoal, ou seja, enquanto o trabalho apresentar o sentido negativo que tem hoje e as relações sociais permanecerem sem mudanças estruturais, não será possível uma humanização de fato. Por este motivo, a nossa insistência na formação de pessoas críticas, da conscientização das classes populares, na emancipação do operário onde está implícita a emancipação humana geral. (MANACORDA, 2010) Com efeito, além dos pressupostos da politecnia, utilizaremos algumas ideias de autonomia e liberdade de Paulo Freire em nosso trabalho.

Freire (1996) afirma que uma das tarefas mais importantes da prática crítico-educativa é propiciar condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o(a) educador(a) ensaiem uma experiência profunda de assumir-se enquanto ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. O autor ainda nos mostra que o caráter histórico das relações humanas nos traz a um mundo de possibilidades mas também de opção, não sendo possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política, implicando na natureza da prática formadora como um imperativo. Sabe-se que cada corrente pedagógica tem como base um princípio filosófico, uma visão de mundo, ainda que não se tenha consciência dela. Freire

(1996) afirma que a prática educativa não é neutra porque exige a escolha entre isto e aquilo, uma definição, uma tomada de decisão, uma posição. Por isso, em nome ao respeito aos alunos, o educador não pode ocultar sua posição política, sua função é o de quem testemunha o direito de comparar e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos, sempre respeitando a pessoa que queira ou se recuse a mudar.

Partindo do entendimento do ser humano como um ser histórico, compreendemos a necessidade de universalizar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, principalmente os que são mais utilizados na produção moderna. O domínio das novas tecnologias por parte da classe trabalhadora é fundamental para a superação da dominação intelectual e da divisão de conhecimento existente hoje. Isso nos reconduz à politecnicidade numa perspectiva crítica, principalmente na área da saúde, onde o trabalho pode recuperar seu sentido ontológico.

A recuperação do sentido ontológico do trabalho em saúde se dá pela sua especificidade, uma vez que seu objetivo não é produzir materiais ou produtos que tenham valor de troca. O Trabalho em saúde nos remete ao cuidado e tem a singularidade de manter a vida. Isso coloca um desafio aos trabalhadores desta área que é o de identificar e reconhecer o ser humano em sua plenitude. (RAMOS, 2009) O entendimento do ser humano como sujeito da produção da sua própria existência nos leva a pensar em um cuidado integral, pois a atenção integral à saúde pretende assistir integralmente o sujeito, buscando satisfazer suas necessidades uma vez que a satisfação destas nos orienta na construção das relações sociais. (RAMOS, 2009)

A integralidade da assistência é um dos princípios do SUS, sendo entendida, de acordo com a lei 8080/90, “como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema”. Mattos (2006) chama a atenção para o fato de que o princípio da integralidade nos conduz a um conjunto de valores que se relacionam a um ideal de uma sociedade mais justa e solidária. Entretanto, ao analisar os sentidos da integralidade, Mattos (2006) nos mostra a importância de não se deixar banalizar o uso desta expressão de modo que todos a defendam, mas o façam sem saber exatamente a que se referem, fazendo com que, dessa forma, ocorra um esvaziamento de seu sentido, acarretando na perda da sua utilidade na luta política.

Nos vários sentidos da integralidade analisado por Mattos (2006) destacaremos o sentido da organização da uma prática em saúde integral como atributo da prática dos profissionais. Ramos (2009) contribui para a questão ao afirmar que o trabalho em saúde pode

ser considerado uma coprodução entre os profissionais e os usuários, desenvolvido por uma equipe, com núcleo central da racionalidade de conhecimentos no usuário e não na doença. Por sua vez, Matta (2007) nos diz que no sentido proposto pode-se localizar o sujeito como centro e objetivo privilegiado da ação em saúde, contribuindo para a humanização das práticas de saúde.

A concepção de integralidade pautada nas práticas profissionais corresponde a um modo de organizar o processo de trabalho, visando otimizar o seu impacto epidemiológico. Os serviços então devem ser organizados de modo a realizar uma negociação ampliada das necessidades dos grupos sociais ou da pessoa atendida, articulando sempre as práticas de saúde pública e as assistenciais. (MATTOS, 2006) Para o autor, a organização dos serviços de saúde deve ser contínua, estando sempre aberta a assimilar uma necessidade ainda não contemplada na organização anteriormente dada caracterizando assim, uma busca ininterrupta de ampliar as possibilidades de apreensão das necessidades de saúde de um grupo populacional. Para isto, é fundamental ter o diálogo como perspectiva, pois este é o ponto de partida para outras ampliações. (MATTOS, 2006) De acordo com Ramos (2009), essa abertura de conhecer outras possibilidades ou necessidades significa conhecer a totalidade do processo de trabalho. O diálogo representa uma orientação e humanização para aqueles que dialogam onde a ação e reflexão são inseparáveis. Implica em um pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação (FREIRE, 1979). A integralidade da atenção representa a abertura para o diálogo e estabelece uma relação sujeito-sujeito entre profissionais e usuários, implicando numa recusa ao reducionismo e à objetivação dos sujeitos (MATTOS, 2006).

Ramos (2009) chama a atenção para o fato de que não há como pensarmos um trabalho pautado no princípio da integralidade se não reconhecermos o ser humano como um ser integral, de modo que suas necessidades são de ordem material (biológica e física) mas também espirituais e simbólicas, isto é, uma síntese de múltiplas relações. Nesta perspectiva, a autora afirma que o cuidado em saúde é uma produção coletiva concreta. Tendo o princípio da integralidade como base, o trabalho em saúde recupera sentido do trabalho como inerente à produção da vida humana, individual e social. Podemos nos perguntar porque nem todos os profissionais atuam tendo a integralidade como base? Ou o que falta para que isso ocorra?

Em primeiro lugar, devemos lembrar que da perspectiva crítica, o trabalhador educa e educa-se na contradição e no conflito, tendo sua formação marcada por projetos interessados e em luta por uma visão de mundo. (PEREIRA, 2007) Conforme afirmou-se anteriormente, toda pedagogia tem uma visão de mundo e um objetivo na formação discente. Logo,

dependendo do tipo de formação que o trabalhador da saúde tenha ele tem mais ou menos condições de intervir em sua prática de forma a estar em constante melhora de sua atuação e a auxiliar a melhoria dos demais trabalhadores que convivem em seu ambiente de trabalho. Uma formação precária não é determinante de uma atuação deficiente, uma vez que o trabalhador pode se emancipar através dos conhecimentos obtidos em sua prática em conjunto com os outros e passar a atuar de forma integral. Entretanto, dado o peso que a formação tem sobre a atuação do trabalhador, pode-se afirmar que uma formação precária condiciona o trabalhador a ter uma atuação deficiente. Na prática, observa-se que a maioria dos trabalhadores que tiveram uma formação acrítica ou muito específica, dificilmente conseguem se desvencilhar e ter uma prática mais ampla e integral. Por isso, colocamos a necessidade de se formarem trabalhadores dentro da perspectiva da integralidade da atenção para que possam ter mais condições teóricas de atuar dessa forma. O princípio da integralidade precisa estar presente na formação dos trabalhadores da saúde. (RAMOS, 2009)

Apontamos como horizonte para a formação pautada no princípio da integralidade, a educação politécnica. A formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho. (RODRIGUES, 1998) Podemos afirmar que Rodrigues (1998) não se limita à educação escolar pois a educação politécnica, com esta pretende-se a práxis de uma educação que busca romper com as formas fragmentárias de se produzir a realidade. Este tipo de formação não se apoia numa visão funcionalista ou pragmatista do conhecimento. Ao longo deste trabalho nos debruçaremos na análise da educação politécnica tentando mostrar suas contribuições para a formação omnilateral do homem.

A politecnia tem como base a compreensão da totalidade do processo de produção. Longe da formação estreita, ela confere ao educando não só o conhecimento de técnicas específicas. Para além disso, ela fornece também as bases científicas. O entendimento da totalidade da produção da existência nos remete ao conceito de integralidade. Dessa forma, a politecnia constitui-se como um método de educação integral. Com a formação politécnica, pela qual o formando terá a oportunidade de se apropriar das bases científicas e as técnicas específicas do seu trabalho, tendo como eixo a compreensão das relações de produção na sociedade atual, poderá haver quadros de trabalhadores que trabalhem tendo o princípio da integralidade na saúde como referência e recuperarem o sentido ontológico do trabalho, ou seja, sua forma positiva. O trabalho como princípio educativo na saúde implica no reconhecimento do sentido da integralidade, porque, frente às necessidades de saúde, este

princípio recoloca o sentido do trabalho em saúde na constituição da humanidade das pessoas. (RAMOS, 2009)

Diversos tipos de separação ou divisão se contrapõem à integralidade. Por isso, parte-se do entendimento de que para uma educação verdadeiramente integral deve-se romper com a dualidade histórica da educação. Para isso, entende-se que a proposta do ensino médio integrado à educação profissional, no contexto brasileiro, é a mais apropriada para a adoção da politecnia como perspectiva. Ao contrário da forma concomitante ou subsequente, que contribuem para a dualidade estrutural da educação, a forma integrada está para além da simples integração entre o ensino médio e a educação profissional. A simples integração destes pode ser feita por justaposição sem um diálogo adequado entre as partes. Ciavatta & Ramos (2012) afirmam que a ampliação conceitual do verbo integrar levou à sua utilização na forma intransitiva, que significa a construção do ensino médio como processo formativo que abra novas perspectivas de vida para os jovens a partir da inter-relação das dimensões estruturantes da vida, o trabalho, a ciência e a cultura.

Assim, a formação integrada toma a conotação de formação plena, que possibilite ao educando a compreensão do todo a partir da síntese das partes que passam a formar uma unidade. Com isso, ela passa a convergir com a proposta de educação politécnica, pela qual se busca a superação das dicotomias e dos dualismos a partir do enfoque no trabalho como princípio educativo. A defesa da universalização da educação básica para todos sobre uma base unitária de formação geral, está no cerne para a potencialização de mudanças profundas do que está posto hoje no Brasil para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária cultura (CIAVATA & RAMOS, 2012).

Ao falarmos de formação sempre temos como parâmetro o tipo de formação e que tipo de homem e de sociedade se pretende. Ramos (2012) nos diz que Marx e Engels desenvolveram seu pensamento pedagógico num sentido distinto daquele dado pelos iluministas “postulando o trabalho como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo” (RAMOS, 2012 p.345), sendo o trabalho como princípio educativo uma expressão consciente da historicidade das relações sociais. A escola unitária foi proposta por Gramsci que atualizou o pensamento de Marx nos anos 30. Esta tem o trabalho como princípio de sua organização. Ramos (2012) nos mostra que para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, o trabalho é o ponto de partida, pois este, enquanto atividade teórico-prática do homem, liberta-o de todo e qualquer tipo de crença perniciosas.

Para Ramos (2012), trabalho, ciência e cultura integram a base unitária desse projeto e servem como norte para a seleção e organização dos conteúdos escolares visando proporcionar aos educandos a compreensão do processo histórico de produção da ciência e da tecnologia. A autora ainda nos diz que na educação básica postulada pela escola unitária, o projeto unitário integra os objetivos e métodos de formação geral e técnica, tendo o trabalho que se configura como princípio educativo, como justificativa para formação específica para atividades socialmente produtivas. Logo, a formação profissional passa a ser um meio pelo qual o trabalhador traduz em força produtiva (técnicas e procedimentos) o conhecimento científico por ele adquirido.

Pode-se observar uma íntima relação entre as propostas de politecnicidade postulada por Marx e Engels e a escola unitária de Gramsci. Estas, por sua vez, são projetos contra hegemônicos que no caso brasileiro podem ser viabilizadas na educação básica, através do ensino médio integrado. Essas propostas de formação humana tem como fim a formação de uma sociedade livre da exploração do trabalho e livre das mazelas sociais que a sistema econômico atual, que se conformou pós-revolução industrial, nos trouxe. Elas também apontam para um horizonte onde a universalização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, que ao acirrar as contradições, potencializará mudanças estruturais na sociedade, ampliando as capacidades e as potencialidades humanas.

Nesta pesquisa, de natureza teórica, buscaremos identificar alguns fundamentos da concepção de formação integrada, tomando os pensamentos de Paulo Freire e de Antonio Gramsci como referência. Consideramos, também, o contexto das lutas sociais que se travaram para a elaboração da nova LDB, relativamente apassivadas com a aprovação da LDB 9394/96, face à concepção omnilateral do homem. A partir disto, tentaremos relacionar tais referências com a proposta de educação permanente em saúde, considerando que está é, em alguma medida, orientada pelo conceito de integralidade na Saúde princípio do SUS e pela influência do pensamento de Paulo Freire. Já o pensamento de Antonio Gramsci influenciou as propostas de educação politécnica no Brasil. Questionaremos até que ponto as convergências, mais dos que as divergências, entre esses autores, que viveram e escreveram em tempos e espaços sócio-históricos distintos – ainda que igualmente sob o modo de produção capitalista –, ao serem movidos pela defesa da educação como direito e necessidade dos trabalhadores, poderiam nos permitir a pensar no encontro entre a educação politécnica e a educação permanente em saúde.

Como método de análise dessas relações, procuraremos identificar nos textos que abordam a proposta de formação omnilateral, politécnica e integrada e naqueles que abordam

o conceito de integralidade na saúde, princípios e categorias que demonstram a relação entre tais propostas, assim como possíveis contradições entre elas.

Para o enfrentamento das questões propostas, dividimos nossa dissertação em três capítulos:

No primeiro capítulo buscaremos entender as inter-relações entre a práxis produtiva e a educação: em outras palavras, se a educação tem autonomia relativa para formar os sujeitos de acordo com seu projeto-político-pedagógico e sua visão de mundo ou se ela está submetida às exigências imediatas da produção.

Para entendermos melhor essa questão, recorreremos de forma breve à história da educação brasileira, sem pretender abarcar toda sua riqueza. Tomaremos como foco algumas pedagogias que predominaram no Brasil ao longo de sua história educacional. Quando nos referimos à educação, podemos ser levados a pensar que ela é uma coisa única, ou até mesmo, enxergá-la de forma idealizada. Entretanto, cabe salientar que a educação tem várias vertentes e ela acontece de acordo com a visão da própria sociedade sobre sua função, assim como da escola, especialmente do conjunto do seu corpo docente. Ou seja, a forma e o sentido como os professores organizam os conteúdos e os métodos de ensino, expressam como o pensamento.

No segundo capítulo apresentaremos uma síntese do pensamento de Paulo Freire e de Antonio Gramsci sobre a formação humana e a educação como uma particularidade dessa formação. A razão dessa escolha se deve à relevância de suas obras para a educação brasileira em geral e, especificamente, para a educação de trabalhadores técnicos em saúde na perspectiva crítica, como demonstraremos no capítulo anterior. Em relação a Paulo Freire, percebemos que a apropriação de seu pensamento como base de propostas político-pedagógicas nem sempre expressa plenamente suas concepções filosóficas e pedagógicas. Quanto a Gramsci, veremos que desde as disputas travadas nos anos de 1980 em torno do projeto de LDB, o conceito de educação politécnica é debatido, tendo sido, inclusive, um ponto de confronto entre as perspectivas da educação dos trabalhadores técnicos da saúde.

Procuramos, assim, sintetizar o pensamento desses intelectuais no sentido de buscar captar como esses concebem a relação entre sujeito e objeto e entre teoria e prática na formulação de suas propostas educativas. Nossa intenção, com isto, é verificar se podemos formular conceitos de formação integrada a partir das concepções desses autores, assim como respectivas implicações e/ou consequências político-pedagógicas.

No terceiro capítulo, estudaremos as relações entre a proposta da educação permanente em saúde na perspectiva da integralidade, face a apropriações, contradições e potencialidades das contribuições de Freire e Gramsci. Buscaremos compreender como uma formação integral

serviria de subsídio para os trabalhadores da saúde atuarem com base nos princípios e diretrizes do SUS, uma vez que seus três princípios têm uma forte relação um com o outro, a ponto de alguns pesquisadores afirmarem que não pode haver a integralidade de fato sem que haja a universalidade e a equidade.

Partimos do pressuposto de que a educação dos trabalhadores da saúde, enquanto formação humana, pode conferir uma atuação baseada na integralidade do cuidado, buscando recuperar o sentido do trabalho como inerente à produção o ser, fazendo com que este recupere sua forma histórica positiva e seja o princípio educativo. Assim, além de melhorar a qualidade de vida da população, os trabalhadores, em conjunto com os demais podem construir relações humanizantes e uma sociedade regida por outra lógica, distinta da atual.

Entendemos que as sínteses do pensamento de Freire e Gramsci nos forneceram subsídios para compreendermos especificidades da perspectiva de integralidade que orienta a proposta de educação permanente em saúde, bem como possibilidades de fazê-la se encontrar com a concepção de educação politécnica, já que ambas se baseariam na proposta de formação integral dos trabalhadores, mesmo tendo, cada uma delas, a referência de um ou do outro intelectual. Podemos ver, ainda, convergências e/ou superações/ampliações dialéticas que podem ser feitas mediante o confronto e o encontro de ambos. Este será, então, o sentido de nossas considerações finais.

2 FORMAÇÃO HUMANA - PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Neste capítulo buscaremos identificar as relações existentes entre a educação e o mundo do trabalho (produção de bens e serviços). A partir de uma abordagem histórica, verificamos diferentes concepções educacionais e a intenção de se formar visando apenas a formação profissional ou englobando também outros aspectos inerentes a vida. Nesse sentido, buscamos investigar, com base na história recente das correntes pedagógicas no Brasil, as principais correntes de pensamento educacionais e seus respectivos objetivos educacionais, assim como que tipo de sociedade cada uma almeja.

Em seguida, discutimos a educação politécnica no Brasil, que com suas dimensões (infra estrutural, utópica e pedagógica), tem um projeto de sociedade emancipatório com base no fim da divisão em classes sociais. Por fim, analisamos as contribuições da politécnia para a formação em saúde, destacando a importância da formação omnilateral para a integralidade no cuidado em saúde e para a recuperação do trabalho em saúde no seu sentido histórico e ontológico.

2.1 INTER-RELAÇÕES ENTRE PRÁXIS PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO

Para pensarmos nas relações entre os modelos produtivos e a educação faremos uma breve recuperação histórica da gênese da relação. Manacorda (2010) nos diz que a fábrica moderna é resultado puro e racional da história dos homens, é a produção da vida, é a sociedade imediata. A escola, por sua vez, teve seu início não como uma necessidade, mas como lugar do ócio, do luxo, tendendo a separar-se da sociedade e a viver dentro de suas tradições. O autor nos diz que enquanto a tecnologia transforma imediatamente a fábrica, na escola isso não acontece com a mesma velocidade.

Saviani (2007) afirma que a educação das classes dominantes era centrada em atividades intelectuais, nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar e na arte da palavra. O autor nos mostra que o surgimento da escola ocorreu para atender aos membros das classes que dispõem de tempo livre para organizar-se na forma escolar, ou seja, aqueles que dispõem do ócio e do lazer. Esse tipo de organização escolar desinteressada, onde a escola educava apenas para fruição e não para a produção só era possível quando a evolução das técnicas produtivas era lenta. Os intelectuais eram educados menos como produtores de cultura e mais como consumidores desta. A ciência estava substancialmente separada da produção e esta era

mais contemplativa do que operativa. Buscava-se a compreensão da natureza como contemplação (MANACORDA, 2010).

A escola, enquanto instituição não tão importante e não essencial, não passava de um luxo para alguns. A partir da utilização da ciência na produção fabril e nos processos de produção, a escola passa a ter uma nova valoração. Manacorda (2010) nos diz que quanto mais se torna histórica e se distancia das origens “naturais”, a sociedade passa a ter o momento educativo como algo imprescindível fazendo com que a escola deixe de ser um luxo ou não essencial para tornar-se uma necessidade indispensável à produção da vida.

Manacorda (2010) nos mostra que aquela ciência desinteressada pela busca da verdade passa a ser um meio de intervenção humana para transformar a sociedade e a natureza. A ciência agora está articulada com a produção: logo, a ciência para conhecer passa a ser ciência para atuar e ao invés de apenas classificar, ela passa a modificar e criar. Esse processo passou a exigir um dinamismo social e a necessidade de especializações, de articular o conhecer e o fazer, transformando a vida humana e exigindo homens de novo tipo. Logo, como as mudanças da ciência dizem respeito à sua natureza e finalidade, muda-se também a escola. Em outras palavras, com as alterações da ciência, altera-se também o processo de formação desses novos homens (MANACORDA, 2010). A escola, então, passa a ser universalizada, pois é necessária para os homens acompanharem a evolução das novas tecnologias. A instituição escolar nem sempre acompanha a velocidade das mudanças sociais, mas quanto mais tecnológica a sociedade se torna, mais a prática educativa deve se estruturar para formar homens que possam se apropriar dos novos processos produtivos e apreender os conteúdos científicos produzidos pela humanidade.

No Brasil, vemos um aumento do número de escolas politécnicas. Entretanto parece haver, em muitos casos, confusões teóricas entre a polivalência e a politecnia. A polivalência está em conformidade com o modelo de produção atual que se configura hoje como acumulação flexível². A flexibilização passa a ser hoje a ideia mestra, de modo que, quanto

² A acumulação de capital sempre foi um dos principais objetivos do capitalismo. Mas suas constantes crises obriga a reinvenção constante de soluções para a perpetuação desse sistema econômico. Depois de um longo período caracterizado pela rigidez dos processos de trabalho e da produção (fordismo), ou seja, a acumulação de capital ocorria sob a rigidez produtiva, entretanto, as crises do capitalismo causaram a mudanças nas demandas do consumo que impossibilitaram a continuação da produção em série, fazendo com que essa rigidez do período fordista fosse confrontado pela nova ordem do mercado. Com o mercado instável, o reflexo na produção foi imediato, para manter a acumulação de capital, os capitalistas passaram a flexibilizar os processos de trabalho, os produtos e padrões de consumo. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento e para isso foi necessária uma legislação trabalhista também flexível, impondo-se a desregulamentação do trabalho, aumentando a exploração da força de trabalho humana.

mais polivalente é o trabalhador, mais apto ele está para vender sua força de trabalho. O modelo de acumulação flexível aumenta o lucro do capitalista que movimenta o mercado com cursos rápidos de formação e coloca um único trabalhador para exercer diversas atividades. A politecnicidade, ao contrário, implica no rompimento com a dualidade estrutural da educação. Esta dualidade da educação é um problema bem mais grave do que pode parecer a princípio, pois ela é pré-capitalista. Manacorda (1989, apud Rodrigues, 2005) nos mostra que a dualidade estrutural da educação existe desde a divisão social por classes, logo a superação da primeira não poderá ocorrer no seio de sociedades classistas.

Rodrigues (2005) analisa o decreto nº 5.154 de 2004 que regulamenta o segundo parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 e 41 da lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394 de 1996 e afirma que este decreto, além de apresentar confusões conceituais, naturaliza os diferentes projetos políticos-pedagógicos clivados na dualidade estrutural social. Apesar da dualidade hegemônica, as lutas por uma educação politécnica e integral continuam e as pedagogias existentes estão em constante disputa e coexistem.

Cabe lembrar que o próprio termo politecnicidade está em disputa, Manacorda, por exemplo, prefere o termo educação tecnológica, Nosella considera indevido o uso do termo politecnicidade³. Neste trabalho, entretanto, baseados em Saviani e Rodrigues, utilizaremos este termo. Apesar das diferenciações terminológicas, todos eles referem-se a união entre o trabalho produtivo e a formação intelectual. Partiremos agora para a análise de algumas pedagogias que predominam ou predominaram no Brasil, e tentaremos identificar qual delas é mais consonante com a educação politécnica na perspectiva marxista.

2.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Abordaremos, de forma breve, as pedagogias tradicional, nova e crítica, com base na crítica ao tecnicismo e ao neo tecnicismo. A abordagem da educação politécnica, com enfoque na formação profissional de nível médio, não significa que estamos nos reportando à pedagogia tecnicista. Ao nos aportarmos à politecnicidade, nos referimos a uma educação crítica e emancipadora, que fornece aos alunos a capacidade de entender todo o processo de produção moderna. Para Freire (1979) a educação pode servir tanto para a “domestificação” do homem, como para a sua liberdade, dependendo do enfoque que lhe é dada. Nossa ênfase na parte

³ Para saber mais, ver Nosella (2007).

pedagógica acontece porque entende-se que a formação do trabalhador tem influência significativa na forma como este irá atuar.

Ao analisarmos a história educacional brasileira, podemos ver que a pedagogia tradicional era centrada no professor e tinha como foco principal a socialização do educando. Ramos (2010) afirma que esta pedagogia está apoiada no filósofo criador da razão, Emmanuel Kant e tem como principal precursor Johann Freidrich Herbart que ao elaborar a teoria da instrução formal, adotou a psicologia como eixo central do processo educativo, conferindo assim um aspecto científico a essa pedagogia.

Ramos (2010) nos diz que Herbart entende o aluno como passivo, apenas um receptor do conhecimento, enquanto o professor, que é o detentor do saber, deve transmitir o conhecimento, sendo ele o principal condutor do processo de ensino-aprendizagem, tendo responsabilidade inclusive pelo controle dos impulsos, desejos, emoções e ideias dos alunos. Morosini, Fonseca e Pereira (2010) contribuem para essa questão afirmando que essa concepção educacional baseia-se numa pretensa objetividade e neutralidade do conhecimento, fundada na razão científica, que na saúde, reflete na compreensão desta como um fenômeno objetivo e produto de relações sociais causais imediatamente apreensíveis pela biologia, que é a ciência hegemônica no campo.

Um trabalhador da saúde formado na pedagogia tradicional corre o risco de se tornar um operador de protocolos e condutas e que entende o doente apenas como um corpo onde está a doença (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2010) e não como um ser humano, sujeito do seu próprio devir. Para os serviços de saúde serem pautados na integralidade, que é um princípio do SUS, devemos pensar o cuidado a partir do entendimento do ser humano como um ser integral, uma síntese de múltiplas relações, reconhecendo que suas necessidades são de ordem material (biológica e física), além de também espirituais e simbólicas (RAMOS, 2009). Esse tipo de entendimento requer uma pedagogia que a tradicional não consegue formar. Com esta, normalmente as pessoas desempenham um papel pré-definido e apassivado não só nas relações professor-aluno, como também nas relações profissionais de saúde-doença (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2010).

Tendo em vista que a pedagogia tradicional era insuficiente para formar trabalhadores ativos e que atendam as necessidades impostas pelo mercado, inspirada na psicologia de John Dewey, surge a pedagogia nova que, de acordo com Ramos (2010), repousa sobre uma epistemologia empirista, baseada nos fundamentos do pragmatismo, tendo o liberalismo como doutrina econômica-política e com o funcionalismo como concepção da sociedade que naturaliza o homem e suas relações sociais. Enquanto na pedagogia tradicional o professor era

o detentor do saber, o centro das atenções e o principal responsável pela aprendizagem dos alunos, na pedagogia nova ocorrem alguns deslocamentos conforme nos mostra Saviani (1985, *apud* RAMOS, 2010), passa-se do intelecto para o sentimento; da dimensão objetiva para a dimensão subjetiva do sentimento, ou seja do lógico para o psicológico; da quantidade para a qualidade; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; dos conteúdos para os métodos; da disciplina para a espontaneidade; do diretivo para o não diretivo.

Nesta pedagogia, o importante não é somente o aprendido, o principal objetivo aqui é aprender a aprender, com base numa metodologia ativa, de modo que o alunos tenham que aprender por si mesmo, por sua iniciativa própria, sendo o professor apenas um guia. Para Dewey, aprender e ensinar seria uma função inerente à inteligência, entretanto o professor teria o papel fundamental de ensinar como adquirir o hábito geral da reflexão ou mesmo como pensar bem, ou seja, para Dewey, aprender é aprender a pensar (RAMOS, 2010).

Podemos apreender que na pedagogia nova é mais importante desenvolver um método de aquisição e descoberta dos conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. Aqui a ênfase é sempre dada em termos individuais, e dado ao caráter naturalista de sua concepção, esta pedagogia é considerada não crítica. Além disso, conforme nos mostra Ramos (2010), acreditava-se que a educação poderia mudar a sociedade, pois a pedagogia nova entendia a escola como redentora da humanidade. A autora ainda afirma que a ênfase nos métodos pedagógicos presentes no escolanovismo acarretou uma eficiência instrumental que deu suporte ao tecnicismo, que é uma teoria educacional adequada ao capitalismo pós-guerra que vem marcado pelo industrialismo e pelo produtivismo.

Como afirmamos anteriormente, apesar de estarmos nos referindo à educação politécnica em saúde com foco nos trabalhadores de nível médio, isso não significa que a formação profissional técnica esteja necessariamente atrelada ao tecnicismo, onde os métodos e os conteúdos a serem ensinados são definidos independente dos professores e alunos.

Pode-se observar algumas diferenças entre as três pedagogias até então citadas neste trabalho. Como vimos, na pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo, o centro da relação ensino-aprendizagem; na pedagogia nova, com o deslocamento do ensino centrado no professor para o ensino centrado no aluno, cabia a este demonstrar seus interesses para que a aprendizagem ocorresse, já que esta acontecia de acordo com as vontades dos alunos que eram o centro da ação educativa na relação professor-aluno. Na pedagogia tecnicista, conforme nos mostra Saviani (2008), o principal passa a ser a organização racional dos meios, que era visto como garantia de eficiência, pois a organização do processo

compensaria e corrigiria as deficiências do professor e maximizaria os efeitos de sua intervenção. Neste processo, professores e alunos passam a ser secundários, meros executores, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente imparciais, neutros, objetivos e habilitados (SAVIANI, 2008).

Ramos (2010) afirma que a pedagogia tecnicista se apoia em três referências principais: a administração científica do trabalho (F. Taylor); a teoria dos sistemas (C. W. Churchman); e a pedagogia comportamental (B. F. Skinner; B. S. Bloom). “A operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo ensino-aprendizagem são, então, características fundamentais do tecnicismo” (RAMOS, 2010 p. 194).

Saviani (2008) afirma que essa teoria pedagógica acarretou uma reorganização escolar que fez com que as escolas passassem por um crescente processo de burocratização. O autor ainda afirma que a pedagogia tecnicista pode ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica da pedagogia nova. A diferença entre as duas é que enquanto na pedagogia nova a base de sustentação era a psicologia de John Dewey, na tecnicista ocorre o deslocamento para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neoprodutivista e o método funcionalista. O importante na pedagogia tecnicista é aprender a fazer.

A pedagogia tecnicista, conforme nos diz Saviani (2008), tenta transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá por meios indiretos e de complexas mediações. Ignorar essa articulação pode causar a perda da especificidade da educação. Mais adiante veremos como a educação politécnica inspirada em Marx e Gramsci faz a articulação do trabalho como princípio educativo, considerando todas essas mediações complexas entre processo produtivo e a escola.

A escola, por estar inserida dentro de uma sociedade, está sujeita às suas mazelas e o pensamento educacional por vezes está submetido aos modelos produtivos vigentes. Como exemplo disto, podemos citar várias vertentes do neoprodutivismo. Aqui abordaremos a questão do neotecnicismo, que é uma dessas vertentes e está em voga na sociedade contemporânea capitalista. No Brasil, é cada vez mais comum ouvirmos falar de educação corporativa, que pode ser definida como a educação promovida pelos empresários. Santos & Ribeiro (2010) contribuem para essa questão ao afirmar que a educação corporativa é um projeto de formação humana desenvolvida pelas empresas para educar os funcionários, clientes, fornecedores e comunidade. Isso acontece porque o mercado, na lógica de acumulação flexível, exige um novo tipo de trabalhador, formado por competências. A partir

dos anos 90 e principalmente nos anos 2000, houve um *boom* da educação corporativa no Brasil. Isso se deu sob a justificativa de que o Estado não fornece a educação apropriada aos trabalhadores. Ela abrange diversas modalidades como cursos técnicos, educação básica, pós graduação *lato sensu*, tendo sua certificação oferecida através de parcerias com instituições de ensino públicas e privadas que são credenciadas pelo MEC (SANTOS & RIBEIRO, 2010). As autoras afirmam que este é um modelo de educação profissional pautado pelo mercado que tem como finalidade principal o atendimento estratégico da empresa e a disseminação da cultura organizacional.

Com o intuito de maximizar a eficiência dos funcionários (nas fábricas) e dos alunos (na escola) as empresas passaram a substituir o conceito de qualificação por competências e nas escolas procurou-se passar das disciplinas centradas no conhecimento pelo ensino por competências (SAVIANI, 2008). Com isso busca-se, formar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no mercado de trabalho como em sua participação social. Saviani (2008) chama a atenção para o fato de ser produtivo, neste caso, não significa produzir mais em menos tempo. Apoiado em Marx, o autor nos diz que isso significa o crescimento do capitalismo por incorporação de mais valia, ou seja, a valorização do capital.

Uma grande diferença que podemos observar entre a pedagogia tecnicista e a neotecnicista é que na primeira, apesar de seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, o Estado é que promovia esse tipo de proposta educacional. Cabia ao Estado a iniciativa, o controle e a direção direta. Já na década de 1990, onde identifica-se a pedagogia neotecnicista, podemos observar uma reconfiguração do Estado, que passa a se pautar na terceira via de desenvolvimento, passando a ser um Estado gerencial. Dentro da configuração atual, o governo passa a reduzir os custos, transferindo à iniciativa privada e a organizações não governamentais e sociais a tarefa de prover alguns serviços sociais. Saviani (2008) contribui com a questão ao afirmar que se redefine não só o papel do Estado, mas também o da escola. Para o autor, estamos diante do neotecnicismo, o que significa que o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. O papel do Estado então passa a ser avaliar os resultados na busca de garantir eficiência e produtividade. Nesta nova configuração, o Estado passa a aplicar exames e provas de diferentes tipos, avaliando os alunos, as escolas e os professores, condicionando, assim, a distribuição de verbas a partir dos resultados obtidos. Ou seja, a alocação de recursos ocorre conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008).

Ramos (2010) afirma que as políticas pedagógicas baseadas por competências, por um lado despertam um neopragmatismo e por outro desperta o neotecnicismo, sobre este último, a autora nos diz que elas

- a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear;
- c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria um processo cumulativo; e
- d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (p.205).

Como podemos ver, o neotecnicismo continua presente ainda hoje alimentando a busca pela “qualidade total” e na penetração da “pedagogia corporativa”. O conceito de qualificação está cada vez mais vigente no mundo do trabalho, porém reduzido ao conjunto de competências adequadas ao trabalho flexível. Observa-se a proliferação de cursos de atualização, capacitação, qualificação, especialização e etc., contudo podemos nos perguntar o que de fato garante uma formação de qualidade? Apesar do nome “qualidade total” aparentar significar o máximo de qualidade, que é o que se espera do trabalho em saúde, podemos observar que a apropriação desse conceito tem duas vertentes e na prática ele tem uma conotação aos princípios neoliberais de sociedade. Podemos nos perguntar o que é qualificação? Ou que tipo de formação seria suficiente para garantir uma atuação profissional pautada na integralidade?

O conceito de “qualidade total” tem uma vertente externa e uma interna, a saber: na primeira, a expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”; e na segunda, que é inerente ao modelo taylorista, aplica-se pela captura da subjetividade dos trabalhadores para o capital, ou seja, significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa” (SAVIANI, 2008). Podemos observar que é cada vez mais comum a exploração da subjetividade do trabalhador e do cliente, constituindo-se uma nova característica do modelo produtivo atual. Alves (2011) contribui para a questão afirmando que a mundialização do capital institui um novo complexo de reestruturação produtiva, um novo padrão de acumulação flexível – fruto de, numa crise crônica de sobreacumulação, necessitar reconstituir a base produtiva, a exploração da força de trabalho e a acumulação de valor. A acumulação flexível tende a debilitar o mundo do trabalho, provocando alterações na objetividade (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados.

Dito isto, parece que o conceito de “qualidade total” é insuficiente para dar conta de uma atuação integral em saúde, e de uma formação que abarque todas as necessidades do trabalhador em formação que atuará cuidando integralmente das pessoas. O conceito de “qualidade total” está atrelado à visão mercadológica e ao ambiente corporativo, que visa, em última instância, à obtenção de lucro através da expropriação da mais valia. Nesses moldes, Saviani (2008) nos diz que a qualidade implica na exacerbação da competição entre os trabalhadores que acabam tendo um empenho pessoal para atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Esse tipo de qualificação, que é considerada desumanizante, não deve ser aceita de forma passiva. Podemos nos perguntar então, o que será de fato esta qualificação que está em voga? Por qualificação entendemos o que Machado (1996 apud Vieira *et al*, 2011 p.29) afirma, à saber:

a qualificação pode ser compreendida como arena política na qual são disputadas credenciais que conferem reconhecimento e asseguram o acesso a classificações vigentes no mundo do trabalho. A dinâmica da qualificação representa uma dinâmica para a compreensão das relações sociais e técnicas capazes de explicar as circunstâncias pelas quais um grupo profissional alcança reconhecimento social.

Portanto, a qualificação depende da correlação de forças estabelecidas nas relações sociais e que se expressam na arena política, determinando a regulação e a normatização da formação dos trabalhadores. Veremos a seguir como a educação politécnica em saúde, pautada na concepção marxista de politécnia, com ênfase em uma educação crítica, pode contribuir para uma atuação integral em saúde.

2.3 UMA FORMAÇÃO CRÍTICA: PARA QUEM?

Em tempos de acumulação flexível do capital, do capitalismo selvagem, da desregulamentação do trabalho, da privatização da saúde e da educação, podemos nos perguntar, pra que uma educação crítica? Quem ainda hoje se interessaria por isso? Seria realmente necessária uma educação nesses moldes?

Como vimos anteriormente, a história da educação brasileira recente nos mostra que o Brasil vem acompanhando a tendência mundial de privatização da educação e da educação corporativa, assim como a formação por competências. Saviani (2008) afirma que “com a projeção do taylorismo para a projeção do método universal de incremento do capitalismo em

nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para a escola” (p. 440). Dentro dessa visão a educação é concebida como produto, a formação humana é reduzida à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, a educação passa a ser puro treinamento técnico ou melhor dizendo, adestramento.

Em tempos da proliferação de cursos de curta duração, de formação aligeirada visando a rápida inserção no mercado de trabalho, há o que chamamos de correntes contra hegemônicas. Essas correntes filosóficas e pedagógicas se contrapõem a toda essa lógica do capital que vem mostrando sua face mais feroz de forma desmedida, com prejuízo da classe trabalhadora em todo o mundo. A educação com viés crítico tem como objetivo ampliar de forma teórica e prática as bases científicas, políticas e sociais para a reflexão do educando acerca da sociedade em que está inserido e do mundo, já que o capitalismo desde o fim da guerra fria, está se tornando sistema-mundo.

Apoiada em Marx, Ramos (2010) afirma que a função da real teoria científica é penetrar na superfície empírica da realidade e captar as relações que geram a sua aparência ou sua forma sensível. Assim, os conceitos científicos procuram descrever aspectos não observáveis da realidade que por vezes se manifestam de forma contraditória. Admitindo-se que a realidade existe objetivamente, ou seja, independente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica (RAMOS, 2010). A autora afirma que a síntese, para a dialética, é sempre ponto de partida, num processo de superação de cada grau de superação atingido pelo conhecimento humano, ou seja, a relação estabelecida entre sujeito e objeto apresenta um caráter histórico e ontológico sendo construída e apreendida pela práxis.

Partindo desse pressuposto, defendemos uma educação crítica que ao mesmo tempo habilite o educando para atuação no mundo do trabalho - já que este tem uma dimensão histórica e ontológica - e que sirva como base para sua reflexão crítica acerca da realidade. Em Paulo Freire encontramos a importância desse tipo de educação conscientizadora, pois para Freire (1996), só pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que podemos melhorar a próxima prática.

Paulo Freire foi um importante educador brasileiro que figurou na década de 60 com uma metodologia própria de educação de adultos na perspectiva crítica. Apesar de reconhecermos a importância do trabalho de Paulo Freire na redução do analfabetismo no Brasil e de todo seu mérito no processo de alfabetização política, no que diz respeito à teoria educacional, no caso da formação politécnica em saúde consideramos mais adequado o uso da pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani.

A pedagogia histórico crítica está baseada na vinculação entre a sociedade e educação, sempre levando em conta o modo de produção da existência. Saviani (2008) nos mostra que a concepção histórico crítica tem inspiração na concepção dialética na versão do materialismo histórico. De forma mais específica, o autor afirma que esta concepção tem fortes afinidades com as bases psicológicas do materialismo histórico dialético e com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

A Concepção histórico-crítica segue as trilhas abertas por Marx sobre as condições históricas em que os homens produzem a sua existência que resultam na forma atual da sociedade gerida pelo capital (SAVIANI, 2008). Por isso, considera-se essa abordagem educacional adequada para a compreensão da sociedade e de seus modos de produção, assim como para a superação de seus mecanismos de dominação.

Portanto, podemos observar que esse modelo de educação não agrada o grande capital, já que ele visa formar cidadãos críticos; que uma vez que a educação, formando mulheres e homens em grande quantidade na perspectiva crítica, a articulação entre essas pessoas pode colocar em risco a manutenção do sistema capitalista, já que os trabalhadores terão consciência do nível de exploração a que estão submetidos e terão mais condições para se associar e lutar por sua liberdade. Por isso as correntes críticas - e aí está incluída a pedagogia histórico crítica - jamais se tornaram hegemônicas. Em outras palavras, esse tipo de educação interessa ao conjunto dos trabalhadores e da população mas não interessa ao capital.

2.4 A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO BRASIL E SUAS DIMENSÕES

Partimos do princípio de que o trabalho é constitutivo do ser. Saviani (2007) nos diz que o homem se torna homem por pausa do trabalho, tendo este como base da sua essência. Entretanto, no modo de produção capitalista, a produção moderna expressa diversas contradições e relações desumanizantes que culminam na alienação do trabalho e portanto, na alienação do próprio homem.

Os modelos produtivos que surgiram após a revolução industrial, têm em quase sua totalidade a incorporação da ciência na produção, o que coloca a formação desse trabalhador em um lugar privilegiado, pois esta dará as bases teóricas e práticas (ou somente práticas) ao trabalhador. É na escola que o trabalhador terá contato com os conteúdos científicos organizados e sistematizados. Ferreti (2009) chama a atenção para o fato de que a introdução da ciência na produção moderna correspondeu à simplificação do trabalho e, por conseguinte, à involução das técnicas específicas do trabalhador. Com a maquinaria, passou-se a ser

enfocada as habilidades manuais para operar as máquinas, bastando para isso uma formação geral fornecida pela escola primária. Devido à necessidade de consertar as máquinas, as empresas realizavam cursos de formação específica, causando a diferenciação entre a educação geral e a específica (SAVIANI, 2007).

A formação específica atualmente é denominada de formação profissional ou técnica e esta normalmente é entendida como educação para o trabalho. Entretanto, dentro da concepção marxista, a formação profissional não ocorre “para” o trabalho e sim através deste, já que o mesmo é entendido como uma característica constituinte do ser. “A formação pelo trabalho, então, implica necessariamente uma apropriação de conhecimentos que permita ao sujeito conhecer e reconhecer a totalidade do processo do trabalho, ainda que ele venha a atuar em uma parte dessa totalidade (RAMOS 2009, p.4).”

A educação técnica parece ser incapaz de conferir essa visão de totalidade, pois esse tipo de formação normalmente é voltada para uma técnica específica. Para ampliar as bases teóricas e práticas, defende-se a formação politécnica que, de acordo com Saviani (2003) é compreendida como aquela que tende a superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre a instrução geral e profissional. O autor ainda afirma que essa concepção parte do pressuposto de que todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício mental, intelectual e do exercício das mãos e dos membros.

Para entender melhor o que é politecnia, faremos uma citação direta, ainda que longa, de Saviani, para não perder a riqueza de sua definição.

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI 2003, p.140)

Ao fazer referência à politecnia, devemos considerar suas três dimensões, conforme nos aponta Rodrigues (2005): dimensão infra estrutural, socialista e pedagógica. Analisaremos agora as três dimensões a cima citadas.

2.4.1 Dimensão Infra estrutural

A concepção de educação politécnica, em sua dimensão infra estrutural, relaciona-se com os processos de trabalho sobre a organização capitalista de produção e por conseguinte à questão da qualificação profissional (RODRIGUES, 1998). As mudanças na produção e causadas pelas alterações científicas, principalmente pela tecnologia estão, relacionadas com a dimensão infra estrutural.

Rodrigues (1998) nos mostra que um ponto já consolidado entre os estudiosos (considerando-se aí, os marxistas e os não marxistas) da evolução do processo de trabalho é o esquema trifásico de Marx que esquematiza os três momentos históricos relacionados ao processo produtivo e à qualificação profissional, à saber, o artesanal (idade média); a manufatura (séculos XVI e XVIII) e a maquinofatura (a partir do século XIX).

A partir da leitura de Vanilda Paiva, que nos mostra que a partir da terceira etapa do esquema trifásico, nas últimas décadas surgiram quatro teses: a tese da desqualificação, a tese da requalificação, tese da polarização das qualificações e a tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa, Rodrigues (1998) afirma que se discute, a partir de pesquisas empíricas, quais dessas teses seria a verdadeira ou dominante.

Os pesquisadores vêm afirmando que as novas tecnologias vêm colocando a centralidade dos novos processos de trabalho. Mas caberia nos perguntar se todas essas mudanças no processo de trabalho causadas pelas novas tecnologias seria algo benéfico ou maléfico à humanidade. É consenso também que a contradição é inerente a qualquer obra humana, logo seria impossível atribuir um caráter unicamente positivo ou negativo à tecnologia. Rodrigues (1998) afirma que o trabalho humano é cada vez mais mediado pelas tecnologias, não sendo mais possível abandoná-las. O autor nos mostra que tais mudanças situadas na base técnica do trabalho humano, proporcionam e demandam uma qualificação de novo tipo, logo, as mudanças tecnológicas e nos processos de trabalho, que estão relacionadas à qualificação profissional, são o ponto de partida e de chegada na educação politécnica.

O modo de produção capitalista precisa revolucionar-se constantemente, como pode ser observado ao longo da sua história. Pode-se inferir que se essas constantes mudanças não ocorressem há grandes possibilidades deste sistema econômico não se perpetuar, por isso os

processos de trabalho estão sofrendo constantes alterações. Uma mudança atual que se pode observar no processo de trabalho em saúde é o grande aumento de protocolos e manuais que mostram um padrão a ser seguido pelos trabalhadores. Isso faz com que os trabalhadores da saúde passem a executar cada vez mais tarefas específicas, descritas nesses manuais e protocolos e usem cada vez menos a sua criatividade e senso crítico no trabalho. Soma-se a isso a incorporação das novas tecnologias no trabalho em saúde, fazendo com que o trabalho em saúde sofra um processo de simplificação. Com isto, a trabalhador passa a ser polivalente, pois com as constantes capacitações a eles dadas, ele pode atuar em varias etapas do processo de trabalho. Rodrigues (1998) afirma que segundo Frigotto (1991) a polivalência está alicerçada no conceito de homem unilateral. Além da formação para o mercado, a polivalência tem relação com o conceito de funcionalidade.

O trabalho continua sendo regido pela lógica do capital, portanto da exclusão e da alienação. Rodrigues (1998) nos diz que o desenvolvimento do processo de trabalho altera a relação do homem com o trabalho, causando um estranhamento que pode ser visto na alienação do processo e do produto. Na medida em que o produto final do trabalho é apropriado pelo capitalista, o trabalhador não o enxerga. Além disso, por estar restrito à apenas uma etapa da produção, o trabalhador não se reconhece na totalidade do produto, não se identificando com sua produção.

Manacorda (2010), ao analisar o pensamento marxista, nos mostra que o trabalho aparece de forma antinômica. Para o autor, o trabalho em Marx não é entendido como natural, ele apresenta-se com um caráter histórico. E é dentro dessas relações materiais estabelecidas que o trabalho pode aparecer como atividade e possibilidade universal de riqueza (sentido positivo) ou como miséria absoluta, ou seja, não matéria prima, não instrumento, não produto (sentido negativo). Para o autor, a divisão do trabalho dividiu o homem e a sociedade humana. A grande indústria potencializou o desenvolvimento das forças produtivas enquanto, através da propriedade privada, a forma histórica em que o trabalho se apresenta é a forma negativa, contrapondo indivíduos como algo estranho a eles. O autor ainda nos mostra que para Marx, em seu sentido negativo, quando perde a aparência de manifestação pessoal, o trabalho reduz os indivíduos a membros de uma classe social.

A concepção politécnica em sua dimensão infra estrutural tem como égide o entendimento sobre as implicações das novas tecnologias e dos novos processos de trabalho na educação politécnica (RODRIGUES, 2010). Essa perspectiva busca a reconstrução da identidade do trabalhador, a partir da compreensão total do processo de trabalho, constituindo a luta pela liberdade no trabalho (RODRIGUES, 2005).

O domínio teórico e prático é um pressuposto da politecnicidade. Em sua dimensão infra-estrutural, a luta pela liberdade no trabalho, na medida em que através da mediação da compreensão mais ampla do processo de produção da existência e da totalidade do processo de trabalho, busca métodos para reconstruir a identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho (RODIGUES, 1998). O autor afirma que:

O que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infra-estrutural, é identificar estratégias de formação humana que apontem para a reapropriação do domínio do trabalho. É construir a liberdade no trabalho a partir das necessidades do trabalho (p. 70).

Em síntese, a dimensão infra-estrutural pode ser classificada como a base material sobre a qual constitui-se uma concepção contemporânea de formação humana. Entretanto, esta dimensão só pode ser totalmente compreendida sob o primado da dimensão utópica que busca os objetivos e a perspectiva mais geral da educação politécnica.

2.4.2 Dimensão utópica

No livro *A Educação Politécnica no Brasil*, José Rodrigues analisa a educação politécnica e identifica três vertentes ou dimensões: infra-estrutural, utópica e pedagógica. Posteriormente, o mesmo autor, no dicionário da educação profissional em saúde publicado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, classifica a educação politécnica ainda em três vertentes, mas ele muda a nomenclatura de uma delas. A classificação de José Rodrigues nesse dicionário é dimensão infra-estrutural, dimensão socialista e dimensão pedagógica. Pode-se perceber que o autor troca a dimensão utópica pela dimensão socialista. Esta mudança nos incita algumas questões: a dimensão utópica é sinônima da dimensão socialista? O autor teria reavaliado e concluído que de fato a dimensão socialista é o nome adequado e o nome anteriormente dado seria um equívoco? A utopia referida pelo autor estaria no plano das ideias, sendo algo inatingível? Ou a utopia, neste caso seria um caminho para o socialismo?

Rodrigues (1998) chama a atenção para o fato de que ao se dar muita ênfase à dimensão infra-estrutural pode-se incorrer no erro de se naturalizar a discussão sobre a politecnicidade, entendendo desta forma, formação politécnica como uma tendência demandada pelo sistema produtivo burguês.

Relacionar a escola politécnica baseada na visão marxista de mundo às aspirações burguesas é, de fato, um grande equívoco porque esta escola tem a pretensão histórica de dar respostas aos interesses da classe trabalhadora. Apesar de hoje a escola politécnica estar inserida dentro da sociedade capitalista, a dimensão utópica vem mostrar que ela “representa uma ruptura, a partir da continuidade, no projeto de qualificação profissional e, fundamentalmente, no projeto de formação humana posto pela sociedade burguesa” (RODRIGUES, 1998 p.74).

Por se tratar de uma ruptura com o projeto burguês de sociedade, a politecnicidade poderia então apontar para uma sociedade pós capitalista. Por basear-se na proposta de Marx, podemos dizer que este tipo de formação caminha na direção da construção do socialismo. Logo, dimensão utópica pode também ser chamada de dimensão socialista.

A dimensão socialista acredita que a politecnicidade baseada nesses pressupostos representaria uma profunda ruptura com o projeto de educação profissional posto pela burguesia. De acordo com essa concepção, a educação politécnica deve necessariamente se embasar em práticas pedagógicas concretas que rompam com a profissionalização estreita e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho (RODRIGUES, 2010).

Neste trabalho usaremos dimensão utópica no sentido de se constituir um projeto a ser construído tal qual o socialismo. De fato podemos afirmar, com base na história que nenhum modo de produção é eterno, assim como o modo de produção feudal deixou de existir e a império romano, que durou cerca de um milênio também foi efêmero, o capitalismo, que tem apenas aproximadamente 400 anos e já apresenta sistematicamente crises, não será eterno. Apesar das ideologias preconizadas pelo bloco hegemônico que está no poder, como a ideologia do fim da história e da ideologia da imobilidade da história que prega que as coisas sempre serão como estão hoje, sabe-se que quando a classe trabalhadora unir-se e tiver uma elevação global da sua consciência, ela pode sim tornar-se o novo bloco hegemônico a assumir a hegemonia e, a partir daí, alterar radicalmente as relações sociais e de trabalho postas hoje pela burguesia. Por isso preferimos chamar de dimensão utópica porque partimos do entendimento de que após o fim do capitalismo, virá uma sociedade pós capitalista que poderá ser a socialista ou não.

De acordo com Rodrigues (1998), o projeto de educação politécnica, em sua dimensão utópica, é um projeto utópico-revolucionário que busca estabelecer a profunda relação entre o projeto de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade, buscando dar subsídios

para a construção de uma nova sociedade que tem a possibilidade de justificar e proporcionar uma unidade à concepção de politecnia.

A desvalorização da dimensão utópica poderia fazer com que a concepção de politecnia causasse seu esvaziamento político e perda da identidade. Sem esta dimensão, a escola politécnica perde sua perspectiva de transformação dos processos de trabalho capitalistas. Rodrigues (1998) nos mostra que defender a politecnia é caminhar na contramão da conjuntura porque a educação politécnica baseia-se numa visão social de mundo radicalmente distinta da visão hegemônica colocada pelas sociedades capitalistas existentes. O autor em tela afirma que a construção da politecnia se deu através de uma visão utópico-classista e só através desta que se pode compreender este conceito.

Como podemos ver, a concepção de politecnia está intimamente ligada à uma de homem e de sociedade e ela apoia-se na história humana para pensar sua formação. A politecnia pode ser encarada como um método de formação humana que faz a devida relação entre os processos educativos e a sociedade. Saviani (2007) afirma que politecnia significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Logo, não basta ensinar a saber fazer mas é importante conhecer os fundamentos que embasam determinados procedimentos, para dessa forma, o trabalhador ter autonomia para criar e recriar técnicas. A formação politécnica constitui-se então como formação completa, portanto, formação integral.

De acordo com Rodrigues (1998), a politecnia é uma proposta objetiva, não neutra e que embora seja necessariamente apoiada nos fatos históricos, a politecnia não é uma tendência e sim uma aposta, um desejo, ou seja, uma utopia. A palavra utopia é entendida por muitos com um sentido negativo, sendo encarada como um sonho ou algo imaginário ou irrealizável. Todavia não é esta concepção que embasa a dimensão utópica. Analisando a etimologia da palavra utopia, observa-se que ela é oriunda da palavra grega *utopos* que significa “em alguma parte”. O sentido de utopia que é emprestado à esta dimensão da politecnia é, conforme nos mostra Rodrigues (1998) dada por Michael Löwy, nos diz que ela representaria uma aspiração a um estado ainda não-existente das relações sociais.

Dentro dessa perspectiva, a politecnia relaciona-se à luta pela ampliação do mundo da liberdade. Para Frigotto (1985, apud Rodrigues 1998) a escola politécnica é a escola do futuro, indicando a direção de luta no interior da classe burguesa. Portanto, a escola politécnica caminha no sentido de uma sociedade sem classe. Uma sociedade sem classes é uma sociedade ainda utópica porque ela ainda é um estado não existente das relações sociais,

entretanto a sociedade capitalista apresenta condições materiais e objetivas para que ocorra essa mudança.

A educação politécnica então pode ser considerada uma escola revolucionária, porque, a partir da formação humana, ela tem a intenção de mudar as práticas humanas e, portanto, sociais. Marx (1983) afirma que por prática revolucionária entende-se a consciência entre as mudanças das circunstâncias com a mudança da atividade humana ou a mudança dos próprios homens. Logo, a dimensão infra estrutural que vimos anteriormente só pode ser compreendida sob o prisma da dimensão utópica (RODRIGUES, 1998).

2.4.3 Dimensão Pedagógica

A educação pode servir para emancipação humana, dependendo do enfoque que lhe é dada. No caso da educação politécnica, sua pedagogia tem a intenção de libertar o homem das amarras do mundo capitalista contemporâneo, mediando a passagem da unilateralidade para a omnilateralidade. A construção de práticas pedagógicas emancipadoras contribui para a formação de sujeitos críticos, ampliando as possibilidades de intervenção social destes. Para Rodrigues (2010, p.173)

a construção de uma concepção de ‘educação politécnica’ precisaria, necessariamente, estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro.

Partindo da realidade concreta, Frigotto acredita que metodologicamente, a educação politécnica trabalhará com uma dimensão ativa no processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 1998). Cabe lembrar que a dimensão ativa por vezes é confundida com ativismo. Essa confusão, embora comum, é indevida uma vez que o conceito de politecnicia não se caracteriza pelo ativismo. Ao contrário, Gramsci (1991b) refere-se à escola politécnica como ativa e criadora.

Os pesquisadores da politecnicia são críticos à educação acrítica e de modelos de educação idealizados ou alheios à realidade, que partem de abstrações. A educação politécnica procura captar a realidade histórica, buscando a sua compreensão e a sua constante melhoria. As correntes críticas da educação procuram, a partir dos conceitos científicos, descrever os aspectos não observáveis da realidade, manifestados de forma contraditória

(RAMOS, 2010). A dimensão pedagógica da educação politécnica contribui para a mediação, que pode ser observada em estratégias que busquem reconstruir as relações concretas entre o chão da fábrica e o da escola, da perspectiva mais ampla de politecnicidade, revelando aspectos do mundo do trabalho e da práxis escolar (RODRIGUES, 1998).

A educação politécnica, na dimensão pedagógica, busca organizar o ambiente escolar, sendo esta uma tarefa teórico-prática. Em outras palavras, a educação politécnica tem o trabalho como princípio pedagógico e parte deste para compreender suas relações e qualificar o trabalhador para atuar de forma consciente e integral. Outra característica importante da educação politécnica é o fato dela só ocorrer enquanto formação integral, ou seja, enquanto escola única, contrapondo-se à dualidade histórica da educação. Rodrigues (1998) nos mostra a importância da escola ser ampliada para o mundo do trabalho com o objetivo de desmistificá-la a partir da sua apreensão em todas as suas dimensões. O autor nos mostra que a dimensão pedagógica da politecnicidade demanda os fundamentos da dimensão infra estrutural e os eixos de estruturação dos processos de organização e construção do saber escolar.

A estrutura escolar deve ser organizada de modo a possibilitar a apreensão dos saberes científicos, ou seja, das técnicas e dos fundamentos teóricos que serviram de base para a criação desta. Rodrigues (1998) nos mostra a dimensão infra estrutural é incorporada à dimensão pedagógica, ou seja

o que se pretende é partir do fenômeno do trabalho moderno (dimensão infra estrutural) para a reestruturação das práticas pedagógicas (dimensão pedagógica), mediada por uma perspectiva mais ampla de transformação global da sociedade (dimensão utópica) (RODRIGUES, 1998, p.92).

Cabe lembrar, que a educação politécnica pode estar presente em todos os níveis e modalidades de educação, nosso enfoque na formação de trabalhadores de nível médio se dá apenas por uma questão de recorte do nosso objeto de pesquisa. No nível médio, a educação politécnica, em suas três dimensões, pretende superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a formação geral e a formação profissional.

Como mostramos anteriormente, a concepção histórico-crítica de Saviani é a mais adequada para as pretensões da educação politécnica, uma vez que esta concepção educacional busca a compreensão das relações entre homem, trabalho e sociedade, explicitando as contradições existentes e, a partir da apreensão dos conhecimentos

historicamente produzidos pela humanidade, convidando os alunos a criar condições para a superação dos problemas por eles identificados.

Marx (1983) nos mostra que o pensamento humano é prático e as circunstâncias fazem o homem mudar, fazendo com que o educador, por vezes necessite ser educado. É na relação dialógica e na práxis educativa e social que a politecnia formará homens que terão mais condições de intervenção para a transformação das relações sociais hoje existentes.

Para Freire (2005) a educação que entende alunos e professores como sujeitos do processo, supera o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo. As desmistificações dos mitos e a superação das estruturas a serem transformadas só podem ocorrer a partir da compreensão global dos processos produtivos modernos. A tomada de consciência ou avanço dela na direção da consciência crítica é o caminho para a humanização. Todas essas transformações não ocorrerão por decisão de alguns ou por caridade de quem hoje ocupa a direção do bloco hegemônico que está no poder, elas ocorrerão a partir do momento em que a classe trabalhadora tomar consciência crítica dos processos de trabalho em que estão inseridos e terem condições de, a partir daí, terem subsídios teóricos para intervir cultural e socialmente no sentido da humanização da sociedade.

Por fim, lembramos que o ativismo, que se materializa na prática pela prática, não é suficiente pra grandes transformações. Para uma revolução social acontecer, é necessário haver uma teoria revolucionária. Precisa-se de que os trabalhadores que em seu cotidiano atuam reproduzindo as técnicas existentes, possam se apropriar de saberes que os possibilitem atuar também na criação de novas técnicas. Em outras palavras, é necessária uma teoria pedagógica e um sistema de educação que seja capaz e reintegrar as várias esferas divididas entre si. Isso pressupõe a realização de uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja associativo e coletivo no seu interior e, concomitantemente, unido à sociedade real que o circunda (MANACORDA, 2010). Essa práxis, capaz de realizar a não divisão dos homens em classes sociais e que não torne uns homens estranhos a outros ou contraditórios entre si, hoje, é possível através da educação politécnica.

2.5 A POLITECNIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE

Muitos tratam a politecnia como polivalência ou então a união de várias técnicas fragmentadas. Na abordagem em que fazemos, a politecnia consiste no domínio científico das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003). Ela é condição *si ne qua non* para uma formação integral.

Considera-se que a politecnia, da forma como ela é abordada neste trabalho, é fundamental para a formação integral dos trabalhadores porque, como foi dito anteriormente, o estudante que é formado dentro desta abordagem educacional, consegue compreender não só as técnicas necessárias ao seu exercício profissional mas também seus fundamentos teóricos que possibilitam conhecer como as técnicas atuais foram produzidas historicamente, assim como recriar e criar novas técnicas a partir do domínio das bases científicas.

Pode-se considerar essa forma de ver a educação politécnica como contra hegemônica, pois dentro da concepção burguesa o ensino médio profissionalizante deve ser destinado àqueles que vão executar. Essa forma de pensar repousa na fragmentação do trabalho. A esse respeito Saviani (2003) nos diz que além de formar trabalhadores para atividades específicas determinadas pelo mercado de trabalho, tal concepção divide os trabalhadores em executores e planejadores/controladores.

A questão que se coloca não é só a divisão do trabalho, mas a associação desta com a diferenciação do conhecimento que resulta na divisão do próprio trabalhador. Manacorda (2010) ao analisar o pensamento de Marx e Engels observa que para esses pensadores a propriedade privada e a divisão de trabalho são colocadas como causa de degradação do homem, pois quando o operário é limitado a uma habilidade muito específica, fica impossibilitado de passar dessa ocupação a uma mais moderna. Por isso a necessidade de se conhecer os fundamentos científicos e não somente as técnicas puras e acabadas, descoladas da forma histórica em que foram produzidas.

A escola é o lugar aonde o saber científico é sistematizado e transmitido aos alunos. Ela ganha relevância porque a produção moderna é baseada na ciência. Ramos (2010) contribui para o debate afirmando que a escola tem o papel de socializar saber científico sistematizado e que a transformação da ciência depende da sua apreensão pelos sujeitos. A autora, apoiada nas contribuições de Saviani, nos diz que se a escola não permitir o acesso ao domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento, os trabalhadores ficam impedidos e/ou bloqueados de chegar ao nível de elaboração do saber apesar de continuarem a contribuir para a sua produção pela atividade prática real. A escola então, ao fornecer condições de aprendizado aos alunos, contribui para a elevação de seus conhecimentos gerais e específicos, elevando saber global dos alunos, uma vez que estes são obrigados a estudar tanto as disciplinas vinculadas às ciências naturais, quanto às ligadas às ciências humanas e sociais.

Superando-se essa divisão de conhecimento, as atividades específicas que os trabalhadores venham a desenvolver passam a ser vistas como divisão de tarefas num

processo de trabalho cujo domínio é coletivo (SAVIANI, 2003). Pretende-se com a educação politécnica reduzir ou eliminar a divisão de conhecimento.

Na saúde, a formação politécnica traz contribuições para a atuação profissional integral. A integralidade da atenção, além de ser um princípio do SUS, “nos remete a práticas e ações de sujeitos que cuidam das pessoas integralmente, onde os usuários dos serviços de saúde são seres humanos inteiros” (RAMOS, 2009, p.1).

No âmago do trabalho em saúde está a reconstituição das pessoas em suas necessidades. Assim, o trabalho em saúde recupera o seu sentido ontológico tendo em vista que a atenção integral em saúde se volta para as necessidades do ser humano, não como objeto do capital, mas como sujeito (RAMOS, 2007). Por isso preconiza-se uma formação que possibilite não só a apreensão das técnicas envolvidas na atividade profissional, mas a compreensão das relações humanas e de trabalho num sentido mais amplo. A educação politécnica, dentro da concepção histórico-crítica, almeja essa compreensão da totalidade das relações produtivas modernas, ela cria condições não só para a produção do conhecimento, mas também para a sua elaboração.

Em síntese, a educação politécnica pode ser um dos vetores para mudanças sociais mais profundas uma vez que ela contribui para a recuperação do sentido do trabalho como inerente à produção do ser, culminando na recuperação da humanidade das pessoas, ao se contrapor à lógica perversa do capital e ao trabalhar o tempo todo com a perspectiva da emancipação humana, visando ao fim à unilateralidade humana e às classes sociais que limita o homem.

3 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E DE ANTONIO GRAMSCI - CONFRONTOS E ENCONTROS

Neste capítulo, buscaremos apresentar uma síntese do pensamento de Paulo Freire e de Antonio Gramsci sobre a formação humana e a educação como uma particularidade dessa formação. Essa escolha foi feita por entendermos que estes são autores importantes e influentes no pensamento educacional brasileiro. Inicialmente começaremos pela síntese do pensamento Freireano, procurando mostrar alguns princípios e diretrizes que fundamentam a sua teoria educacional. Depois buscaremos analisar as ideias pedagógicas contidas na teoria Gramsciana, para então estabelecer uma análise onde buscaremos captar os confrontos e os encontros entre esses filósofos.

Entendemos que os preceitos estabelecidos por esses pensadores em relação à educação, tem grande relevância para a formação para a educação de trabalhadores técnicos em saúde na perspectiva crítica. Ao buscar a apreensão dessas teorias, tentaremos verificar as possibilidades de formular conceitos de *integralidade* a partir das concepções desses autores, assim como respectivas implicações e/ou consequências político-pedagógicas.

Percebemos, no entanto que nem sempre ocorrem apropriações da completude dessas teorias ou pelo menos dos pontos mais relevantes, acarretando em possíveis distorções do que foi proposto de fato pelos autores. No caso de Paulo Freire, por exemplo, em alguns casos, se observa que a apropriação de seu pensamento como base de propostas político-pedagógicas nem sempre expressa plenamente suas concepções filosóficas e pedagógicas. Procuramos nesse trabalho expor os principais pontos dessas teorias, sem nos esquecermos de e suas concepções pedagógicas e políticas. Dessa forma, buscaremos sintetizar o pensamento desses intelectuais no sentido de buscar captar como esses concebem a relação entre sujeito e objeto e entre teoria e prática na formulação de suas propostas educativas.

3.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

A teoria educacional de Paulo Freire, enquanto teoria crítica traz muitos elementos para repensarmos a educação e a sociedade. Entretanto, por tratar-se de uma teoria complexa, por vezes observamos que muitos educadores que falam em seu nome, apropriam-se de seu pensamento de diversas formas. Outros, por não estudarem a fundo o contexto em que essas

ideias são colocadas, acabam por reduzir ou romantizar esta teoria que tem em seu âmago uma sociedade mais justa e menos desigual. Há, também, críticas em relação à própria pedagogia proposta por Freire – que fala em amor, em esperança e em utopia – uma vez que suas ideias parecem apostar mais na conciliação do que no conflito de interesses das classes antagônicas⁴.

O esvaziamento político da teoria freireana é também um esvaziamento pedagógico, por isso é importante que se compreenda seus princípios e diretrizes. Como esta teoria tem uma grande influência na área da Saúde, embora em muitos casos ela seja apreendida e aplicada com diversos sentidos em relação aos expostos por Freire, consideramos válida uma discussão mais aprofundada sobre o tema. A influência da teoria de Paulo Freire se dá também no âmbito da Educação Permanente em Saúde. Muitos educadores compreendem a EPS como um desdobramento da educação defendida por Freire.

Freire defende uma educação progressista, uma educação que seja capaz de dar subsídios aos oprimidos para compreender a sociedade e as relações de poder impostas. Freire compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo, sempre vinculada à política. Não à política partidária, mas àquela que está presente no cotidiano dos estudantes, dos professores, nos seus locais de vida e de trabalho; nas salas de aula; que tem influência na forma de os sujeitos enxergarem o mundo.

A leitura do mundo tem uma grande importância na teoria freireana. Para o autor, esta precede a leitura da palavra. Ou seja, antes de aprender a ler a palavra, o ser humano já sabe ler o mundo, já tem sua visão de mundo. Podemos observar que não há uma ruptura entre uma leitura e outra, ao contrário, a leitura da palavra implica na continuidade da leitura do mundo. (FREIRE, 1993) Essa questão tem um grande valor na teoria freireana porque, ao buscarmos outros textos do autor observamos que esta questão tem uma relação direta com a prática do homem, em outras palavras, quanto mais crítica se torna a leitura do mundo e da palavra, mais os seres humanos têm condições de transformar o mundo através de uma prática consciente.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, p. 17, 1979)

⁴ Sobre isto ver Saviani (2007)

Freire (2011a) afirma que o homem está em relação permanente com o mundo e com seus atos de criação e recriação, o homem acrescenta a sua realidade cultural ao mundo natural. Nessas relações na e com a realidade, segundo Freire, o homem trava uma relação específica de sujeito para objeto que resulta em conhecimento, expressado na linguagem. Portanto, basta ser humano para realizar essa relação e por isso todo ser humano é capaz de captar dados da realidade e é capaz de saber. Entretanto o homem nunca capta uma determinada problemática pura, juntamente com o fenômeno captado, ocorre também a apreensão de seus nexos causais.

No contato espontâneo que o ser humano faz com o mundo ao aproximar-se da realidade, ele cria simplesmente a experiência da realidade na qual ele está. (FREIRE, 1979) Nesse nível de consciência, segundo o autor em tela, o homem atribui um caráter estático, já estabelecido aos acontecimentos ocorridos à sua volta, e por isso não acompanha a dinâmica das mudanças sociais uma vez que julga já ter apreendido determinada causalidade. Freire classifica esse nível de consciência como consciência ingênua.

Assim, um princípio importante da teoria freireana é a conscientização. Essa tomada de consciência ocorrida na posição normal do homem, nesse contato espontâneo com a realidade ainda não é conscientização. O pressuposto fundamental para chegar à conscientização é “que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p.15)”

A conscientização está baseada na relação consciência-mundo. A partir da tomada dessa relação como objeto de reflexão crítica, se cria a possibilidade de esclarecer as dimensões obscuras que resultam da aproximação do homem com o mundo. Ao apreender determinada causalidade, uma vez alcançada a consciência crítica, a própria causalidade estará sempre submetida à sua análise. Com isso, o que é considerado verdade ou autêntico hoje pode não ser amanhã. (FREIRE, 2011a) Ao desvelar situações até então obscuras, o ser humano passa a ter uma nova realidade.

Para Freire, quanto mais conscientizado o homem se torna, mais ele se assume como anunciador e denunciador do mundo. Como vimos anteriormente, entender as situações e os acontecimentos, assim como regras socialmente criadas, como algo superior, inatingível ou imutável, é uma atitude ingênua; também o é, pensar ser possível mudar o mundo somente pela vontade. Ao desvelar a realidade por meio da consciência crítica, e a partir daí, “criar

uma nova realidade”⁵, se deve tornar esta nova realidade objeto da reflexão crítica, visto que seria uma atitude ingênua considerar a realidade que emergiu como algo que não pode ser tocado. Assim, a conscientização é um processo inesgotável “que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”. (FREIRE, 1979, p. 16)

A união entre ação e reflexão forma a unidade que conduz à conscientização. O esforço intelectual, também importante, sem a dimensão da práxis⁶, não permite que se chegue a ao nível de consciência crítica. Por isso, Freire (1979) afirma que a conscientização se constitui num esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade. Quanto mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica da realidade, tomada como objeto de nossa análise. A conscientização implica que os homens assumam a condição de sujeito que fazem e refazem o mundo, por isso ela é também um compromisso histórico.

Freire (1979) afirma que a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo. Utopia esta, entendida por ele como ato de conhecimento, que exige criticidade. Nessa perspectiva, a utopia não é o idealismo ou algo irrealizável. É a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a humanização. Só se pode denunciar uma estrutura desumanizante se há uma profunda análise da realidade que permita conhecê-la. Somente analisando o projeto de sociedade que está posto, que se pode formular um anteprojeto e é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto, por isso a conscientização está ligada à utopia⁷. (FREIRE, 1979)

⁵ Freire afirma que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode mudar a próxima prática. Essa afirmação, assim como, as ideias de Freire que temos discutido nesse texto, sobre a conscientização pode levar algum leitor desavisado a entender Paulo Freire como um idealista no sentido de que basta a mudança no pensamento humano para que aconteçam as transformações sociais. Freire, no entanto, não é um idealista. Para o autor, mudanças sociais profundas estão vinculadas à unidade dialética inseparável ação-reflexão-ação. Acontece que para Freire, ao se conscientizar, ou ao alcançar um nível crítico de consciência, o homem passa a ter outra dimensão da realidade, diferente daquela que possuía quando pensava de forma ingênua. De acordo com o autor, ver a realidade de forma crítica, já é enxergar uma nova realidade, que agora pode se tornar objeto de luta para que ela venha a se materializar na prática.

⁶ Práxis aqui é entendida como a unidade entre pensamento e ação; entre teoria e prática. O conceito de práxis, porém, é complexo e até mesmo controverso na literatura. Como essas questões vão além do escopo deste texto, sugerimos a leitura da revisão do conceito no campo marxista feita por Ramos (2009).

⁷ Lembramos que na perspectiva da politecnicidade, a perspectiva de utopia refere-se a um projeto de sociedade que supera o capitalismo. Essa visão, no nosso entendimento, se amplia, ainda que incorpore, para além da visão freireana.

Sonhar é uma conotação da forma histórico-existencial da forma de “estar sendo” de mulheres e homens; é também um ato político necessário, já que a natureza humana está em um constante tornar-se. Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser construído por homens e mulheres de forma política, estética e ética. (FREIRE, 2011b)

A conscientização é um dos pilares da teoria freireana. Para o autor, a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão; em outras palavras, toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Quanto mais crítica é a compreensão de algo, tão mais crítica será a ação. (FREIRE, 2011a) Ele também afirma que é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. A realidade só pode ser modificada quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. (FREIRE, 1979)

Outro princípio importante da teoria Freireana é o princípio da inconclusão ou inacabamento do ser humano, condição esta inerente à vida. (FREIRE, 1996) Para o autor, apenas entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Ao se perceber como ser inconcluso, o ser humano também se percebe como limitado, condicionado, histórico. Com essa percepção, o homem cria a possibilidade de se libertar dos condicionantes sociais.

Nessa consciência da inconclusão encontram-se as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana. Freire (1996) afirma que é na inconclusão do ser que se funda o processo permanente da educação porque é no inacabamento que o homem se insere num movimento constante de procura. Trata-se do reconhecimento de estar sendo, em e com a realidade, também histórica, que é igualmente inacabada. Esta compreensão converge com a concepção da educação crítica que considera os homens como seres em devir. (FREIRE, 2005) Para Freire, parte daí a nossa eticidade no mundo. A educação crítica tem um compromisso ético, na capacitação de homens e mulheres em torno de saberes instrumentais de modo que na sua preparação técnica e científica, não se pode prescindir a formação ética. (FREIRE, 1996)

É exatamente por sermos seres inacabados que, contraditoriamente, podemos trair nossa eticidade. Para Freire, o mundo da cultura se alonga em mundo da história e é por isso que também é o mundo da liberdade, de decisão, de opinião, de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida ou recusada. A educação problematizadora, por seu compromisso ético, não aceita a negação da liberdade, assim como nega o fatalismo, o imobilismo da realidade e o futuro pré-dado. Ela enraíza-se no presente dinâmico, se fazendo revolucionária (FREIRE, 2005).

Em contrapartida, há a concepção bancária, que dá ênfase à permanência. Nesta concepção os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento; eles são conformados às regras sociais, ou seja, quando considerado “educado”, significa que o aluno está adequado ao mundo. Um dos traços marcantes dessa concepção é que o educador somente educa e os alunos são simplesmente educados. Freire (2005) afirma que a prática bancária tudo dicotomiza, a começar pela inexistente separação entre homem e mundo. Esta prática distingue a ação do educador em dois momentos. O primeiro, no laboratório ou na biblioteca em que preparam suas aulas, planejando-se o que se vai ensinar aos alunos; o segundo, frente aos educandos, quando se disserta ou se narra a respeito do objeto sobre o qual o educador exerceu o seu ato cognoscente.

Freire (2005) nos diz que a narração dos conteúdos tende a colocar valores ou dimensões concretas da realidade como algo petrificado ou quase morto. Há quase uma enfermidade na narração, ela implica em um sujeito – o narrador – e os objetos pacientes ouvintes. Dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial do educando ou sobre a realidade enquanto estática e compartimentada é, segundo ele, a inquietação suprema dessa educação. Os conteúdos são passados de forma desconectada da totalidade, como retalhos da realidade. Para Freire (2005), as palavras nessas dissertações se transformam em palavras ocas, sendo verbosidades alienantes por estarem esvaziadas da dimensão concreta que deveriam ter. Por isso, uma das características da educação bancária é a sonoridade da palavra, porque esta é mais som do que significação.

Na permanência e adequação, os professores dizem as palavras e os alunos escutam docilmente. Com isso o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar na atuação do professor. A narração conduz à memorização mecânica dos conteúdos. Com as palavras proferidas pelo professor, os alunos vão sendo encheidos de conteúdos, como se fossem recipientes onde o educador faz depósitos. Assim, a educação se torna um ato de depositar, pois o professor deposita e os alunos recebem, memorizam e repetem. Dessa forma, os educandos passam a ser objetos e os educadores sujeitos. Esta é a concepção bancária da educação, para Freire (2005) essa visão educacional é destorcida porque nela não há saber, não há criatividade e nem transformação.

A educação bancária é considerada reacionária, exatamente pelo seu pretenso imobilismo. Para Freire (1979), a teoria e a prática bancária, enquanto forças de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos. Por se caracterizar mais pela sonoridade do que pela significação das palavras, esta educação fere um dos princípios mais importantes da teoria freireana que é o diálogo. Para freire, a palavra autêntica, cheia de significado, conduz à

práxis. Qualquer dicotomia entre a reflexão e a ação gera formas inautênticas de pensar e de existir. A existência humana não pode ser muda ou se nutrir de falsas palavras, porque com estas não se pode transformar a realidade. Assim que se esgota a dimensão da reflexão e da ação, a palavra se torna oca, puro verbalismo. A palavra também que enfatiza ou exclusiva a ação, com sacrifício da reflexão, nega a verdadeira práxis e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2005).

O diálogo é um dos principais pontos abordados por Freire. Ele tem um lugar central nesta teoria educacional, estando na base da metodologia problematizadora. Qualquer educador que queira atuar com base em Paulo Freire deve ter o constante diálogo como metodologia. Antes disso, Freire (2005) afirma que o diálogo é uma necessidade existencial. Ele é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo; é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar no sentido da humanização, e por isto, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros.

O amor, para este educador, é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelos homens e pelo mundo. Sem amor, não é possível designar o mundo, que é ato de criação e de recriação. Por ser um ato de coragem, o amor é um compromisso com os homens (FREIRE, 2005). O diálogo estabelece uma relação horizontal, onde os que dialogam estão abertos a novas possibilidades. Como consequência do diálogo, a palavra autêntica que conduz à práxis, faz com que os homens se unam para mudar as estruturas desumanizantes e isso só pode acontecer se houver um clima de confiança entre os que dialogam.

A relação dialógica instaura um clima de confiança e de esperança de que a mudança social é possível. A partir da esperança os homens se movem na busca do *Ser Mais*. Vale ressaltar que a esperança em Freire não é passiva, no sentido de ficar esperando que algo aconteça, mas na luta contra uma ordem injusta que o homem está amadurecido para a esperança. Por esse motivo as pessoas que dialogam, tem um compromisso com o pensamento crítico. Pensamento, este, que percebe a realidade como um processo de transformação, que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1979)

O medo está incutido na cultura do silêncio, onde não há o diálogo dentro desses parâmetros postulados por Freire. Freire nos mostra que a cultura do silêncio implica o medo da liberdade, em que os oprimidos, na relação desumanizante que são submetidos pelos opressores negam sua vocação ontológica do *Ser Mais* e passam a *Ser Menos*. Dentre os

vários motivos que podem levar os oprimidos a temerem a liberdade, Freire (2005) destaca que estes introjetam a “sombra” do opressor e seguem a sua pauta. A imersão na própria engrenagem dominadora faz com que os oprimidos se acomodem e se adaptem, não sendo capazes de assumir a luta pela liberdade, pois esta não é uma doação, ela é uma conquista.

O *Ser Mais* é a humanização dos homens onde estes se tornam seres para si. Freire (2011b) afirma que esta é a vocação ontológica do ser humano, a busca pelo *Ser Mais*. Contudo o autor ressalta que ao afirmar que a humanização é uma vocação ontológica ele não está criando ou se colocando em uma posição fundamentalista ou conservadora. Partindo do princípio que a desumanização é um fato concreto na história e que somos seres condicionados e não determinados, Freire afirma que esta “vocação” vem se constituindo na história. Por ser um ser de curioso e de permanente procura, o homem consegue tomar distância de si e de sua vida. Por ter essa característica pela busca do novo e do conhecimento que o homem luta pela sua liberdade e assim se ver vocacionado à humanização.

Para Freire (2011b) a luta pela humanização não pode prescindir da utopia e da esperança. Ela passa pela ruptura das amarras reais que são de ordem social, política e ideológica que nos condenam à desumanização. Por isso a luta pelo *Ser Mais* é caracterizada por estar sempre em processo e o sonho por essa conquista é uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história humana.

Estes princípios refletem na questão pedagógica em que Freire afirma que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão uns com os outros. Isso quer dizer que no ambiente pedagógico, o conhecimento deve ser construído ou produzido. Através da troca de conhecimento e de experiência entre o educando e os educadores o conteúdo discutido em sala de aula, que deve estar relacionado com a experiência existencial do educando, vai ser tornando objeto da apreensão destes, e estes passam a aprender, com significação profunda daquilo que está sendo discutido. Assim se pode realmente saber e compreender o conteúdo, bem diferente da memorização mecânica, onde apenas se memoriza não se aprende. É através da atuação do professor que deve sempre estimular a curiosidade e a postura crítica dos educandos, na sua ação político pedagógica, que os alunos vão se descobrindo na possibilidade de *Ser Mais*.

Buscamos delinear alguns princípios e diretrizes da pedagogia de Paulo Freire, apesar de não termos esgotado todos os pontos postos pelo autor, abordamos alguns conceitos chave para a compreensão de sua proposta pedagógica que tanto influência na área da educação como na saúde.

3.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE ANTONIO GRAMSCI

Antonio Gramsci expôs seu pensamento sobre a sociedade, o Estado, a cultura e a revolução principalmente nas cartas e nos cadernos escritos durante o tempo em que passou encarcerado. Ele foi preso no dia 8 de novembro de 1926, sendo condenado a cinco anos de confinamento na ilha de Ústica, lugar de detenção de outros presos políticos. No ano seguinte, recebeu uma sentença de 20 anos de prisão em Turi, perto de Bari. Devido à sua saúde debilitada, Gramsci cumpriu apenas dez anos. Em 7 março de 1933, foi acometido de uma grave crise de arteriosclerose e no final deste ano foi levado à clínica de Fórmia. Mesmo internado, as crises de saúde continuaram e em junho de 1935 foi levado à clínica de Quisinana, em Roma, onde morreu em abril de 1937, aos 46 anos de idade. Co-fundador do antigo Partido Comunista Italiano e considerado uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20, Gramsci foi perseguido politicamente e preso pelo regime fascista de Benito Mussolini.

Nosella (2010) afirma que existe uma diferença entre as cartas e os cadernos escritos por Gramsci no cárcere. Para o autor, as cartas, por serem endereçadas a seus familiares e amigos, tinham um cunho de intervenção e resolução de problemas imediatos, com uma linguagem que se aproxima do estilo jornalístico. Entretanto, os cadernos contêm anotações que serviram mais tarde para a elaboração de complexos trabalhos científicos, sendo criadas em um clima intelectual de síntese e de aprofundamento teórico, sem a preocupação de intervir na conjuntura. Estes também são datados e têm seus interlocutores e problemas específicos, assim como as cartas. Todavia, foram desvinculados da urgência instantânea do problema, da individualidade empírica dos interlocutores e da imediatez da data.

Apesar das experiências políticas importantes da classe operária italiana, Manacorda (2010) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, na maior parte de sua história, o marxismo teórico na Itália só pode ser identificado nessas experiências de forma indireta. Para o autor, apenas nos escritos de Gramsci foram encontrados pela primeira vez, de forma integral, o sulco de pensamento marxiano (e leniniano). Em suas cartas, Gramsci, ao dar instruções e conselhos aos seus filhos e sobrinhos, expressava algumas de suas ideias pedagógicas. Manacorda (2010) assinala dois interesses convergentes nos escritos: “o interesse pessoal da paternidade impedida, e o interesse mais geral da pesquisa teórico-política.” (p. 142)

Gramsci se reporta à educação elementar e de ensino médio e também demonstra muita preocupação com a formação profissional e com a formação humana. Para Nosella

(2010), merece destaque o amor deste pensador pelo trabalho escolar como forma de elevação intelectual e moral. “Gramsci defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando e estudando-as coletivamente, de forma que todo o grupo se torne educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e de conjunto.” (NOSELLA, 2010, p; 116)

A formação de intelectuais é uma das preocupações de Gramsci. Ele faz uma análise da situação do sistema escolar italiano de sua época e ao observar suas falhas, ele explicita suas ideias para melhoria do ambiente escolar. Gramsci (1991b, p. 118) afirma que “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral”.

O autor observa que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes ou especialistas porque na sociedade moderna as atividades práticas se complexificam e as ciências passam a fazer parte da vida. Como consequência disto, há também a tendência de criar um grupo de intelectuais elevados que lecionam nessas escolas. Com isso, se vai abandonando a escola humanista, formativa, de cultura geral que tenha o equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente. Essa escola, que está cada vez mais fora de moda, será apontada por Gramsci com solução para a crise educacional, como veremos a mais a diante.

Dessa forma, paulatinamente se foi criando todo um sistema de escolas particulares para atender profissões especializadas. Gramsci (1991b) afirma que o fato desse processo de particularização e diferenciação ocorrer de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e fixado agudiza a crise escolar.

Apesar de dar grande valor à escola e de reconhecê-la como importante instituição cultural, Gramsci (1991b) nos diz que a educação do jovem é um complexo orgânico, e a escola representa apenas uma fração da sua formação, outros aspectos da vida social e cultural do estudante também contribuem para a sua formação. Para citar um exemplo, temos a questão da linguagem. Nosella (2010) afirma que frequentemente Gramsci demonstra especial interesse e preocupação pelas línguas e dialetos por constituírem algo necessário para todo o desenvolvimento intelectual. A questão linguística da criança não pode aguardar a idade escolar. Trata-se de uma questão complexa e importante que envolve a inteligência e toda personalidade de modo geral, além das emoções e fantasias nos primeiros anos de vida.

No caderno intitulado “alguns pontos de referência” (1991a, p. 13) na nota III, Gramsci faz importantes considerações sobre a linguagem:

Se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala sobre o dialeto e compreende a língua nacional em seus graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou *economicistas*, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas com o dialeto não é possível fazer a mesma coisa. (Grifado no original).

Como podemos observar, na concepção de Gramsci, todos deveriam aprender minimamente a língua nacional de forma consistente. As ideias geradas em culturas onde é falado apenas o dialeto local tendem a ficar restritas àquela região, não podendo influenciar outros grupos sociais, que não dominam esse dialeto e, portanto, não se relacionam com as grandes correntes de pensamento circulantes no mundo. Com isso, os povos que apenas falam o dialeto local, ficam com sua concepção de mundo restrita.

Gramsci nasceu na ilha da Sardenha, situada a oeste da península Itálica, no mar mediterrâneo. Nesta ilha é falado o dialeto sardo. Muitos pais procuram ensinar o pouco que sabem da língua nacional italiana, com medo que seus filhos fiquem intelectualmente atrasados por se expressarem apenas pelo dialeto sardo. Dessa forma, a linguagem local é reprimida. Nosella (2010) em seu livro “A Escola de Gramsci” transcreve o trecho de uma carta que Gramsci endereçou à sua irmã Teresinha que aborda essa questão da linguagem e mostra sua preocupação com o bom aprendizado da linguagem em relação ao filho dela:

penso que já fale corretamente. Em que língua fala? Espero que lhes deixem falar o sardo e não lhe deem desgostos nesse sentido. Foi um erro, creio eu, ter impedido que Edmea, desde menininha, falasse o Sardo livremente. Isso prejudicou a sua formação intelectual e pôs uma camisa de força em sua fantasia. Você não deve cometer esse erro com os seus filhos. Pra começar, o sardo não é um dialeto, mas

uma língua por si, embora não possua grande literatura, e é bom que as crianças aprendam várias línguas, se possível. Ademais, o italiano, que vocês lhes ensinaram, será uma língua pobre, manca, meramente infantil, compostas apenas por poucas frases e palavras nas suas conversas com ele; a criança não terá contato com o ambiente geral e acabará aprendendo apenas dois jargões e nenhuma língua: um jargão italiano para a conversa geral com vocês e um jargão sardo, aprendido aos pedaços e bocados, para falar com as outras crianças e com as pessoas que encontra na rua ou na praça. Recomendo-lhe mesmo de coração não cometer um tal erro e deixe que suas crianças suguem todo o sardismo que quiserem e que se desenvolvam espontaneamente no ambiente natural onde nasceram: isto não constituirá um entrave para o seu futuro, ao contrário (...). Veja por exemplo, [meu filho] Délio: começou a falar a língua da mãe [russo], como era natural e necessário, mas rapidamente foi aprendendo também o italiano e ainda cantava canções em francês, sem com isso se confundir ou confundir as palavras de uma ou de outra língua. (GRAMSCI, 1965, pp. 64-65, *apud* NOSELLA, 2010, p. 117)⁸

Podemos observar nesta carta que ocorre a valorização do senso comum e dos conhecimentos de base popular, pois estes são a fonte do sentimento, da fantasia e da inspiração de todo homem culto. Entretanto, este conhecimento é só o ponto de partida para outros mais elaborados. Nosella (2010), ao analisar esta carta, afirma que essas orientações didático-pedagógicas expressa a concepção de vida segundo a qual o ser humano deve educar-se cultural e cientificamente até os níveis mais modernos, sofisticados e complexos, partindo sempre da base popular e do senso comum. Sem essa base, tem-se um técnico abstrato e/ou um intelectual desenraizado.

Apesar de valorizar as experiências extras escolares, Gramsci (1991b) vê a escola como protagonista na formação de novos intelectuais. Para ele, quando se quer formar grandes cientistas, deve-se pressionar toda a área escolar a fim de se conseguir que surjam centenas ou milhares de estudiosos de grande valor, necessários à toda civilização. O autor, no entanto, faz duras críticas ao sistema educacional italiano de sua época. Ele observa o surgimento de novas propostas pedagógicas e mudanças legais para a formação de uma nova escola na Itália. Em relação à antiga escola média italiana, que era organizada pela antiga lei de Casati⁹, afirmou ainda que sua eficácia estava no fato de que sua organização e seus

⁸ Este trecho foi extraído por Nosella (2010) de *Lettere dal Carcere*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1965, 949p.

⁹ O Real Decreto Legislativo 13 novembro 1859, n. 3725 do Reino da Sardenha, que entrou em vigor em 1860 e, posteriormente, estendido, a toda a Itália, após a unificação. Esta lei ficou conhecida pelo nome do ministro da Educação Gabrio Casati e foi responsável pela reforma do sistema de ensino italiano, tornando o ensino

programas eram expressão de um modo tradicional de vida moral e intelectual, de um clima cultural difundido por uma tradição antiga em toda sociedade italiana. A crise da escola foi determinada pela sua cisão em relação à vida e porque um tal clima e um tal modo de vida entrou em colapso.

Para Gramsci (1991b) frente à profunda crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo na escola então existente de profunda queda de qualidade, que a torna mais simples. Como exemplo, o autor cita a perda de espaço da escola formativa (imediatamente desinteressada) e a crescente proliferação das escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos. É exatamente aí que está a marca social da escola. Não é o tipo de pedagogia, nem a tendência de formar homens superiores ou a aquisição de capacidades diretivas que dá a marca social de um tipo de escola. Esta marca se dá porque cada grupo social tem um tipo de escola próprio, com a preocupação de manter uma determinada função instrumental, diretiva ou tradicional nesses grupos.

Gramsci defende uma escola “desinteressada” que tenha como princípio educativo o trabalho e a produção moderna, como veremos a diante. Durante a guerra (1915 – 1918) o Ministério da Educação da Itália fez algumas reformulações no sistema educacional com o discurso de renovação de toda escola à luz da ideia da unidade do trabalho com a cultura. Entretanto, Gramsci desconfia desse interesse repentino do Estado em relação à escola. Como é possível o mesmo Estado que criou escolas humanistas para os ricos e uma escola diferente para os filhos dos trabalhadores, de uma hora pra outra se preocupar com a renovação da Escola do Trabalho. Mesmo se utilizando de argumentações históricas elaboradas pela tradição socialista, Gramsci sabia que existiam interesses políticos inconvenientes por trás dessa retórica. (NOSELLA, 2010)

No caso das escolas elementares de sua época, Gramsci (1991b) analisava que o princípio educativo destas se baseavam no conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo o seu poder de produtividade e expansão sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens (ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida pelos próprios homens como liberdade e não somente como coação) e sem um conhecimento realista e exato das leis

primário público, gratuito e compulsório, fazendo com que o estado assumisse o papel educador que era exercido prioritariamente pela igreja católica até então. Entre outras coisas, esta lei buscou equilibrar uma série de princípios: o reconhecimento da autoridade, a intervenção do Estado paternal e da iniciativa privada.

naturais. O conceito e o fato do trabalho, entendido como atividade teórico-prática dos homens, é o princípio educativo imanente da escola elementar, uma vez que a ordem social e estatal, traduzida pelos direitos e deveres, é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho.

O trabalho é o cerne do princípio educativo da escola elementar, segundo o autor, porque a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore que está impregnado no ambiente da criança; e com as noções de direitos e deveres, luta contra a tendência da barbárie individualista, que também é um elemento do folclore. Com o ensino, a escola luta, ainda, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos fundamentais e primitivos são a aprendizagem sobre a existência de leis naturais como algo objetivo, às quais é necessário, primeiro, uma adaptação para depois dominá-las. Igualmente, leva as pessoas ao conhecimento de leis civis e estatais que organizam historicamente o modo mais adequado da dominação das leis da natureza; dominação esta, que torna mais fácil o trabalho humano, forma como o homem participa ativamente da vida da natureza visando transformá-las e socializa-las.

Para que a escola tenha o trabalho como princípio educativo, são necessários rigorosos aportes metodológicos para que se chegue ao objetivo de formar pessoas que ao mesmo tempo possam participar da produção moderna e também serem dirigentes. Apesar de o governo italiano estar propondo também a união entre a escola, o trabalho e a cultura, Gramsci se opõe a essa proposta porque ele bem sabe que se trata de fundir a escola com a oficina tendo como pano de fundo utilizar os alunos na reprodução das munições a serem utilizadas na guerra.

O autor entende que a proposta do governo é para uma escola do emprego. A escola do trabalho não será uma doação da classe que ocupa o bloco de poder, mas será uma exigência do proletariado. Podemos observar nos escritos de Gramsci que

A escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego. A burocracia matou a produção. (...) à Itália falta uma escola do trabalho. É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho (...) sem exclusões por causa da guerra do mercado, sem também protecionismo nem mesmo para o proletariado. Mas numa concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios

necessários à própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um. (GRAMSCI, 1980, pp. 440-442, *apud* NOSELLA, 2010, p. 46)¹⁰

Nosella (2010) analisa que, se durante toda na história o Estado burguês nunca quis criar a Escola do Trabalho, não seria com a urgência imediata de fazer munições para a guerra que a criaria. O autor ainda observa que o profundo amor de Gramsci à igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar para proteger ou assistir as pessoas das classes oprimidas. O que ele almejava era dar igualdade de condições para todos estudar, numa escola que fosse “desinteressada”.

3.2.1 A escola proposta por Gramsci

O termo “desinteressado” pode causar espanto em um primeiro momento, porque essa palavra comumente é utilizada como adjetivo para denotar algo ruim. Principalmente no ambiente escolar quando se diz que este aluno ou este professor é desinteressado, é sempre dito em um sentido de crítica que mostra o desinteresse do aluno com algumas aulas ou com a escola ou o desinteresse do professor com a profissão. Em ambos os casos, o prejuízo para a relação de ensino-aprendizagem é enorme. Gramsci, quase sempre, quando se refere à escola desinteressada, usa este termo entre aspas e, frequentemente, seguido de uma explicação, para que este termo não seja entendido de forma equivocada.

Esta terminologia é frequentemente utilizada por Gramsci e ela é caracteristicamente italiana. Nosella (2010) nos diz que na época de Gramsci havia na Itália um debate sobre a escola profissional e a de cultura geral que consagrou uma terminologia específica, a saber: “Escola do Trabalho” e “escola do saber desinteressado”. Nas teorias do Professor Anchille Loria, o termo e a noção de interesse foram interpretados num sentido pejorativo, como algo interesseiro, mesquinho, individualista, imediatista e até oportunista. Em contraponto, então, Gramsci usa o termo “desinteressado”.

O termo desinteressado também se refere a algo que não tem interesse imediato sendo algo de visão ampla, que interessa objetivamente não só a pequenos grupos ou a alguns indivíduos, mas à coletividade ou até à humanidade. Na tradição socialista, a escola do trabalho sempre foi pensada de forma desinteressada. (NOSELLA, 2010)

¹⁰ Fragmento extraído por NOSELLA (2010) do livro *Cronache Torinesi 1913-1917*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1980, 898p.

Mesmo antes de formular e propor a Escola Unitária, Gramsci já havia dito alguns princípios que norteiam o seu pensamento: quem trabalha com seriedade, apenas com uma enorme força de vontade consegue forças pra se instruir e quando a escola funciona seriamente, não deixa tempo pra oficina. Para ele, essas duas atividades exigem o máximo de seriedade e nenhuma contingência histórica ou social justifica aviltamentos ou aligeiramentos dos métodos e condições para a prática dessas atividades que são muito importantes para serem submetidas a aventuras.

As calorosas discussões entre a escola profissional e a escola humanista estavam em disputa na Itália, na época de Gramsci, e por entender que esse assunto era muito importante para o campo da educação popular, ele sempre lembrava que antes de ser um operário, o trabalhador é um ser humano e este não deve ficar apenas subjugado às máquinas, mas deve também ter a oportunidade de ter uma visão mais ampla, enxergando o processo de produção como um todo. Por isso, Gramsci defendia a integração entre a instrução profissional e a de cultura desinteressada. A escola não poderia simplesmente instruir pessoas para a profissão sem lhes conferir ideias gerais e cultura ampla.

Ao analisar a direção em que a educação estava tomando na Itália e por discordar das novas políticas educativas e desconfiar das novas pedagogias emergentes em sua época, Gramsci, em suas cartas e em seus cadernos do cárcere, expressa suas ideias pedagógicas e propõe a escola unitária¹¹.

Gramsci elegeu o trabalho industrial como princípio educativo. Para ele, a escola deve expressar a tecnologia mais moderna e desenvolvida atualmente. Isso não quer dizer que ele defenda uma educação profissionalizante precoce, ao contrário, ele rejeita essa possibilidade. Em sua concepção, a profissionalização só deve ser iniciada entre os 16 e os 18 anos de idade. Ele também não define em que grau escolar deva-se introduzir o trabalho como princípio educativo, mas desde o início da escolarização até o último ano, o trabalho industrial, moderno e avançado deve nortear as atividades formativas. Nosella (2010) analisa que Gramsci não aplica esse princípio de forma mecânica porque assim poderia se incorrer no erro de se encarar essas atividades como um treino para o trabalho, ou seja, profissionalizante.

Por sua vez, Manacorda (2010) afirma que o trabalho em Gramsci é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, não sendo um termo complementar ou antagônico do processo educativo. O trabalho se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método, estando

¹¹ Em alguns casos Gramsci se refere à sua proposta educacional como escola unitária e em outros, como escola única.

presente no ensino em suas formas variadas. Comparando a educação defendida por Marx e por Gramsci, o autor nos diz que o trabalho em Gramsci é semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico de Marx.

Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho da fábrica, em Gramsci ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. (MANACORDA, 2010, p. 144).

Mesmo com essas diferenças apontadas por Manacorda, que são de ordem histórica, o autor afirma que a inspiração Gramsciana é claramente marxista e ela não se confunde com as demais pedagogias e nem se reduz a elas. Gramsci, na verdade, compreendeu a proposta de Marx profundamente e atribuiu a elas um desenvolvimento original.

Sobre a questão metodológica, no dia 22 de abril de 1929, Gramsci escreveu uma carta à esposa, relatando uma dúvida sobre que concepção de mundo adotar. Quando ele cuida das plantas que cultiva no cárcere, ele tem a tentação de puxá-las para ajuda-las a crescer e é aí que se expressa suas incertezas e desconfianças sobre que ideologia adotar, a saber: ser voluntarista e interferir na evolução da natureza com a autoridade e a mão competente do homem, ou ser roussoniano, deixando a natureza se desenvolver livremente, sem intervenção, visto que ela nunca erra e é fundamentalmente boa.

Apesar dessa carta, Manacorda (2010) analisa que a Gramsci não repudiava as motivações positivistas de Rousseau, mas é notória a sua ênfase ao aspecto voluntarista da educação, uma vez que Gramsci sentia uma necessidade da formação de personalidades harmoniosas e integrais. Além disso, a sua opção pedagógica marxista é bem clara.

A relação ensino-trabalho é uma das características da escola unitária. Gramsci considera que escola será a solução da crise educacional. Apesar da tendência da multiplicação de escolas profissionais em detrimento às escolas de cultura geral ser apontada como democrática, Gramsci discorda disso porque para ele a democracia na educação não pode consistir na base de um trabalho unilateral, em estratificações internas aos vários grupos sociais. Como afirmamos anteriormente, não é a pedagogia que dá a marca social da escola e sim o grupo social de que ela é expressão, logo, qualificar um mecânico ou um vendedor, não suprime a sua característica social. Ou seja, o caráter antidemocrático consiste no fato de que cada grupo social tem a sua escola.

Gramsci defende uma escola em que o ensino e a preparação do trabalho conservem ao máximo o carácter marxiano da *omnilateralidade*; que possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e do trabalho científico. (MANACORDA, 2010) A escola deve educar a todos para que estes tenham a possibilidade de se tornarem dirigentes. Dentro dessa concepção, Gramsci (1991b, p.118) propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade intelectual.”

A proposta de Gramsci é coerente com sua concepção de indivíduo. Para ele, toda educação tem o objetivo de formar um determinado tipo de homem e tem um projeto e sociedade. O projeto educativo de Gramsci visa formar homens omnilaterais, isto é, seres humanos capazes de fazer fruir a sua criatividade tanto na atividade intelectual quanto prática. As atividades formativas que avançam no sentido de uma formação integral, propiciam novas experiências culturais.

No caso das crianças, além da formação intelectual e prática, Gramsci valoriza a fantasia, que a seu ver, está na base da formação da personalidade. Em muitos casos, a criança expressa seus pensamentos e sentimentos através das atividades lúdicas e de suas fantasias. Gramsci se contrapõe às teorias idealistas¹² ou libertárias¹³ que defendem que a consciência da criança é individual e acabam por cair em um individualismo abstrato. Podemos observar que na concepção do autor

A consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado) é reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como

¹² As teorias idealistas tem como base o idealismo, que de forma breve podemos dizer que se opõe ao realismo. Este conceito entretanto, se insere na história da filosofia e abrange várias tendências de pensamento que tem em comum o fato de interpretarem a realidade, afirmando que quando a realidade que se encontra fora da própria mente, ela não é cognoscível por si só, já que o objeto do conhecimento humano é sempre construído pela atividade cognoscitiva; é uma corrente filosófica que considera a ideia como sendo o princípio do ser e do conhecimento. Em geral, essa teoria é associada a filósofos desde Kant até Hegel.

¹³ As teorias libertárias estão associadas aos anarquistas. Uma parcela deste grupo social que defendia as ideais libertárias se dedicou à questão da educação, seja na discussão teórica seja na prática pedagógica através da elaboração de escolas libertárias experimentais. A educação libertária pode ser como classificada como um ensino ideológico que almeja a liberdade total. Dentro dessa concepção, não se pode ter nenhuma diretividade na educação, de forma a permitir que a espontaneidade, a liberdade, a criatividade e a responsabilidade natural dos indivíduos pudessem emergir para configurações sociais integradas num modelo de autogestão com características libertárias. Não foram poucos os partidários de educação libertária que se filiaram a Rousseau e seus seguidores, defendendo que a liberdade é uma característica natural de todo indivíduo.

elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia e etc. a consciência individual da maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas à maioria dos programas escolares. (GRAMSCI, 1991b, p. 131)

Ao analisarmos essa citação podemos inferir que em muitos casos a escola não tem uma relação direta com a vida, representando, assim, um tipo de sociedade e de cultura contrastante com o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos. E a consciência é sempre histórica e coletiva, sendo formada pelas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo. Por isso, Gramsci se contrapõe a todo determinismo e toda concepção autônoma das relações educativas. Manacorda (2010) contribui para a questão dizendo que se o homem não fosse uma formação histórica, nos caberia considerá-lo como a afirmação autônoma do sujeito imanente, ou como dado objetivo de uma criação transcendente, assim estaria em condições apenas de educar-se de forma unilateral.

Essa concepção de que se deve deixar a criança desenvolver-se por si própria como se ela fosse evoluir por ações de forças da natureza ou por alguma outra energia metafísica é, na concepção de Gramsci, renunciar à educação da criança, permitindo que sua personalidade se desenvolva de forma caótica ao absorver estímulos de vida do ambiente em geral sem nenhuma orientação.

Sobre essa questão, Nosella (2010) afirma que para Gramsci, o homem não é bom e nem ruim por natureza. Nos primeiros anos de vida a criança absorve imagens, sensações, estímulos (bons e ruins) que devem ser organizados continuamente para tomarem sentido e direção pelo processo educativo-histórico.

Como já afirmamos anteriormente, nesse processo inicial de formação da criança, Gramsci não nega a fantasia da criação; ao contrário, ele a enxerga como elemento importante na formação da sua personalidade. Entretanto, ele entende que se deve disciplinar a fantasia da criança para torná-la uma “fantasia concreta”. Apesar de ter o cuidado para não ferir os sentimentos e as emoções das crianças, Gramsci considera importante a objetividade e a concretude nas atividades educacionais. As crianças devem ser orientadas para que não acreditem que algo irracional, ou impossível possa ser real.

Junto com a educação da fantasia, deve-se educar a criança à árdua tarefa da disciplina intelectual. Por ser uma tarefa difícil, Gramsci reconhece que por vezes há a necessidade de uma imposição de um método de estudo para as crianças, desde que carregada de cuidado e afeto. Essa indagação pode parecer uma contradição para um leitor desavisado, afinal, como uma educação que defende a liberdade pode ao mesmo tempo falar em imposição. Nosella

(2010) contribui para essa questão nos dizendo que ao insistir nos valiosos benefícios da disciplina diretiva e impositiva nos anos da pré-puberdade, Gramsci acredita que os bons hábitos adquiridos, longe de se contraporem ao exercício liberdade e da autonomia do homem maduro, constituirão a base para que essa liberdade e autonomia se concretizem e se exercitem de forma mais plena, responsável e moderna.

Como Gramsci se preocupa com a formação de intelectuais e pessoas capazes de se tornarem dirigentes, ele insiste na aprendizagem da disciplina do estudo porque esta é a base instrumental para o desenvolvimento de um intelectual livre e rico. Uma nação que deixa de ensinar os hábitos elementares do estudo, com carinho e com disciplina, sofrerá um grande prejuízo histórico por estar desperdiçando boa parte da sua competência potencial. (NOSELA, 2010)

Nas cartas de Gramsci, podemos observar que o autor considera como uma das coisas mais difíceis na infância e na pré-adolescência, a criação do hábito de ficar sentado diante de uma mesa para pôr em ordem seus pensamentos; ou mesmo até para pensar e redigi-los com alguma coerência. Gramsci considera essa tarefa tão árdua que afirma que às vezes é mais difícil do que a aprendizagem de um operário que pretende adquirir qualificação profissional e precisa começar nessa mesma faixa etária. O autor nos diz que

deve-se convencer a muita gente que estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 1991b, p. 138-139)

Por isso, Gramsci propõe que desde cedo a criança deve ir se acostumando ao hábito de estudar e é importante que se faça isso antes da puberdade onde a personalidade já está formada e o adolescente já começa a fazer suas próprias opções. Antes da puberdade, é mais fácil guiar a vida da criança para que adquiram hábitos de ordem, de disciplina e de trabalho. Ao abordar esse aspecto do pensamento gramsciano, Nosella (2010) afirma que o objetivo é educar a liberdade historicamente definida, articulando tanto na escola quanto na família, a disciplina externa (impositiva) com a autodisciplina, fazendo que ocorra um processo psicológico de amadurecimento.

Gramsci (1991b) afirma que esse trabalho de disciplina do estudo é difícil para todos, sobretudo para filhos dos operários. Para ele, uma criança de uma família de intelectuais terá o processo de adaptação psicofísico, porque ao chegar à escola pela primeira vez, terá uma

série de vantagens, em relação a seus colegas de classe, provenientes de hábitos familiares como, por exemplo, a maior facilidade de concentrar a atenção. Essa questão é muito complexa, afirma o autor, ele nos diz que para criar uma nova camada de intelectuais, chegando ao nível das mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. Por isso, a participação mais ampla das massas na escola elementar e média, carrega consigo a tendência de afrouxar a disciplina do estudo.

Tendo consciência disso, Gramsci (1991b) afirma que na organização interna da Escola Unitária, deve ser criada uma rede de auxílio à infância, e outras instituições que propiciem, mesmo antes da idade escolar, às crianças a oportunidade de se habituar a uma certa disciplina coletiva e que adquiram noções e aptidões a carreira escolar propriamente dita.

A proposta da escola unitária de Gramsci corresponde ao período representado pela escola elementar e média de sua época. Contudo, elas deveriam ser reorganizadas no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar e também no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino. Nosella (2010) analisa que Gramsci defendia uma instituição formativa desinteressada em que seu fulcro pedagógico consiste na civilização moderna do trabalho atual através do estudo da tecnologia (técnica e ciência) à luz da história do trabalho.

Sendo a escola unitária equivalente ao ensino fundamental e médio, a profissionalização só ocorreria, de acordo com Gramsci (1991b) na idade de 16 a 18 anos, após a formação unitária. Para o autor, o primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos. Ela também não ficaria restrita às primeiras noções dos saberes instrumentais (ler, escrever, realizar cálculos matemáticos, história, geografia), ela abordaria algo que Gramsci entendia estar sendo negligenciada em sua época: elementos que são primordiais para uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelas diversas concepções sociais tradicionais que são exatamente as primeiras noções de sociedade e de Estado.

Nessa fase inicial, um dos principais problemas didáticos a serem resolvidos seria a orientação dogmática que não pode deixar e existir nesses níveis de ensino. Para Gramsci (1991a) somos sempre conformistas de algum conformismo (pela própria concepção de mundo e independente da idade) porque sempre pertencemos a um determinado grupo em que todos os elementos sociais partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Pelo fato da criança chegar a escola com um concepção de mundo, ainda que ocasional, desagregada e

carregada de folclore, tende a disciplinar, em sua primeira fase, e portanto, a nivelar e a criar uma espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”.

O resto do curso duraria no máximo seis anos, de modo a concluir todos os graus da escola unitária aos quinze ou dezesseis anos. Essa última fase é concebida como decisiva na formação humana, na qual se devem criar valores fundamentais do “humanismo”. A autonomia moral e a autodisciplina intelectual necessárias a uma posterior especialização seja de caráter prático imediatamente produtivo ou de caráter científico. A escola unitária traz a solução para a passagem da escola para a universidade que na época de Gramsci ainda ocorria de forma brusca e mecânica, isto é, existia um salto entre a escola média (liceu) e a vida, de uma escola autoritária, com uma disciplina impositiva à uma fase de trabalho onde se necessita de auto disciplina moral e intelectual. (GRAMSCI, 1991b)

A escola unitária, em sua última fase, já constitui-se como escola criadora, uma vez que contribui para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, ou seja, aprendizado e o estudo dos métodos criativos da vida e da ciência já são iniciadas.

Gramsci pretende mudar a sociedade que se encontrava em crise a partir da formação de intelectuais comprometidos com as causas das amplas massas. Por isso toda escola unitária é ativa, no sentido de que tem uma relação orgânica com a vida e com a formação de uma sociedade unitária e, por isso baseia-se na filosofia da *práxis*. Esta não pretende manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas conduzi-los a uma concepção de vida superior. Ela apresenta-se como uma maneira de superar o pensamento precedente e do mundo cultural existente (ou do pensamento concreto existente). (GRAMSCI, 1991a)

Qualquer mudança social, no que diz respeito aquelas alterações profundas na estrutura e nas relações sociais, só pode ocorrer com ampla participação das massas e dos intelectuais. Nosella (2010) analisa que para Gramsci, todo e qualquer tipo de organização cultural para a formação de intelectuais é criada e sustentada historicamente pelas diferentes forças produtivas da sociedade. Podemos verificar em Gramsci que a escola unitária, se propõe a formar, através do contato entre os intelectuais e as massas, um bloco intelectual-moral que torne um progresso intelectual de massa algo politicamente possível. Segundo o autor

a organicidade de pensamento e a solidez cultura só poderia ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que se deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os

problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. (...) Só através desse contato que a filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualista de natureza individual e se transforma em vida. (GRAMSCI, 1991a, p. 18)

Por esses motivos, a escola unitária é uma organização cultural fundamental dentro da teoria Gramsciana. Como já vimos ela é uma escola ativa, e também criadora, em sua ultima fase, por desenvolver a responsabilidade autônoma nos indivíduos. Nesta fase, nos diz Gramsci (1991b) sobre a base já atingida da “coletivização” do tipo social, a educação amplia as possibilidades de expansão da personalidade, tornada responsável e autônoma, entrelaçada a uma consciência hegemônica, moral e social sólida.

Ao intitular a ultima fase da escola unitária como fase criadora (o que poderia caracterizar a escola como tal), Gramsci (1991b) não se referia à necessidade de inovação e originalidade a todo custo, que buscasse formar inventores e descobridores. Mas a fase final desta escola em que há um método de conhecimento que estimula o amadurecimento intelectual; indica que nesta etapa o professor exerce apenas a função de guia amigável, porque será notório que aprendizagem ocorrerá devido ao esforço espontâneo e autônomo do discente. Assim, a atividade escolar ocorrerá fundamentalmente nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, nos seminários, onde serão captadas as indicações orgânicas para a orientação profissional.

Portanto, a escola unitária, tem potencial alavancar profundas mudanças sociais, formando uma sociedade baseada em outros princípios, diferentes daquele que Gramsci observava na Itália¹⁴. Para Gramsci (1991b, p. 125)

O advento da escola unitária significa o inicio de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O Princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

¹⁴ Cabe lembrar que muitos dos princípios que embasavam as relações sociais na Itália, no período em que Gramsci viveu, ainda se conservam na atualidade, não só na Itália mas em vários outros países. Esses princípios são referentes ao sistema econômico capitalista que permanece ainda hoje, às relações regidas por uma sociedade dividida em classes sociais, e até mesmo a conservação de alguns princípios fascistas.

3.3 FORMAÇÃO INTEGRAL DE SUJEITOS INTEGRAIS: INTERPRETANDO A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE NO CONFRONTO DO PENSAMENTO DE FREIRE E GRAMSCI

Em nossa pesquisa, conseguimos identificar alguns pontos de convergência entre a teoria freireana e Gramsciana e outros pontos de divergência entre elas. Preliminarmente, podemos afirmar que apesar de os dois autores em questão se referirem à educação como um todo, o foco das preocupações educativas de Freire é a alfabetização de adultos e de Gramsci é a formação básica de crianças, adolescentes e jovens, que seria seguida pela escola profissional. A primeira questão que pontuaremos é o fato de Gramsci ter seguido a teoria marxista em toda sua trajetória, já Freire, provoca divergências em seus analistas. Santos (2000) identifica que as suas principais referências filosóficas correspondem a duas fases distintas, que estão relacionadas com o momento histórico da vida de Freire: antes do exílio político, Freire se identificava principalmente com o existencialismo cristão representado por Martin Buber¹⁵ e com o ideário nacionalista; após o exílio, Freire se dedica principalmente ao estudo do marxismo.

Para analisar a primeira fase de Freire, Santos (2000) se apoia em Vanilda Paiva e Déa Gomes Fernandes. A autora afirma que as bases do pensamento de Freire nessa fase são, além da tradição teórica europeia, marcadas por fusões do pensamento católico com o nacionalismo desenvolvimentista e o escolanovismo. Freire também desenvolveu suas ideias com base em Álvaro Vieira Pinto e Rolando Corbisier, que representavam o pensamento existencial culturalista e atuavam no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que participava da trajetória do ideário nacionalista. A autora também afirma que os conceitos filosóficos de Freire tem uma relação com a elaboração conceitual de Martin Buber; por exemplo, o conceito da relação dialogal em Freire seria recíproco ao conceito Eu-Tu em Buber.

Apesar dessa filiação teórica inicial, após o exílio político, Freire sofreu grande influência do pensamento Marxista. Santos (2000) identifica vários aspectos na teoria Freireana que tem como base o pensamento de Marx ou de autores marxianos, como por exemplo, a adesão de Freire ao conceito de lutas de classe, da ideologia dominante, a

¹⁵ Judeu de origem austríaca, Martin Buber era filósofo, escritor e pedagogo. Defendia que os objetos não existem sem que haja uma interação com eles; teorizou sobre a “relação” Eu-Tu e sobre a “experiência” Eu-Iso, essas são duas dimensões da filosofia do diálogo. O autor defendeu a ideia de que não há existência sem comunicação e diálogo.

indissociabilidade da relação entre a pedagogia e a política, os interesses políticos antagônicos, entre outros. Para a autora (2000):

A constante referência ao materialismo histórico dialético como método de investigação revela o mesmo. A proposição da escola como instância da construção de uma nova hegemonia, presente principalmente em *Pedagogia: diálogo e conflito* (parceria com Moacir Gadotti) e *Por uma Pedagogia da pergunta* (parceria com Antônio Faundez), indica afinidades com o pensamento de Gramsci. Neste último, o autor chega a analisar a influência de Gramsci sobre o seu pensamento. (grifado no original, p.25)

Apesar dessa adesão de Freire ao pensamento de Marx identificada por Santos (2000), outros analistas tem uma visão distinta. Saviani (2008), por exemplo, afirma que a pedagogia libertadora proposta por Freire na área de educação é correlata à teologia da libertação. Segundo o autor, essa terminologia “teologia da libertação” foi um desabrochar do solidarismo cristão que em Freire assumiu conotações próprias do radicalismo cristão. Na concepção de Saviani, Freire nunca abandonou a sua essência existencial culturalista.

Analisando a obra mais famosa de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, que foi concluída em 1968, ainda no Chile, Saviani (2008) avalia que os autores que integram a tradição marxista constituem a maioria das referências bibliográficas: além de Marx, Engels e Lênin, se encontram Mao Tse-Tung, Guevara, Fidel Castro, Sartre, Althusser, Lukács, Kosik, Rosa Luxemburgo, Debret, Marcuse, Lucien Goldmann. Mesmo com esse vasto referencial marxista, Saviani afirma que isso não significa que Freire tenha incorporado a perspectiva do Marxismo em sua visão teórica de análise da questão pedagógica. Para o autor, assim como em *Educação como prática da liberdade*, escrita anteriormente por Freire, tem-se a predominância de mais de pares antitéticos do que dialéticos: educação bancária x educação problematizadora; antialogicidade x dialogicidade; opressor x oprimido.

Saviani (2008) consegue identificar uma matriz hegeliana na análise de Freire da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. Diferente do que ocorre em Gramsci, Saviani afirma que Freire não tem nenhum compromisso teórico com a perspectiva marxista e quando Freire se apropria de algum conceito dessa filiação teórica, isso ocorre com o deslocamento de sua concepção de origem e se dissolve em outro referencial. Em outras palavras, para Saviani, apesar de ter um grande número de autores marxistas no referencial utilizado por Freire em *Pedagogia do*

oprimido, sua concepção de fundo continua sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão.

Essa questão é importante porque se a educação pretende formar uma nova sociedade, essa nova sociedade terá influência da base filosófica desta educação. Em nossa concepção entendemos que em Freire e Gramsci, apesar das divergências teóricas, há pontos de encontro nessas teorias. Percebemos que ambos os autores têm uma concepção dialética da escola – mesmo que em Freire se encontre mais antinomias, como apontamento acima –, entendendo-a como um espaço cultural de disputas, onde a atitude do professor tem fundamental importância na formação.

Se a concepção de mundo das pessoas inicialmente é desagregada, formada pelo senso comum, a intuição do mundo fica impregnada de folclore e de magia. A escola, ao introduzir o equilíbrio entre a ordem social e natural sobre o fundamento da atividade teórico-prática (trabalho) do homem, cria os primeiros elementos para que essa concepção se liberte do senso comum, fornecendo o ponto de partida para o desenvolvimento da concepção histórico-dialética do mundo. Cabe lembrar que esse movimento de passar de uma consciência mágica, para uma concepção da atualidade como síntese do passado, não é algo dado, mecânico ou que acontece naturalmente. Depende muito do tipo de educação e da atividade do professor. Se por um lado, o conceito e o fato de o trabalho ser o princípio educativo da escola elementar, por outro, este só pode dar todos os resultados que se espera de determinada educação se o corpo docente tiver a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever. (GRAMSCI, 1991a)

Essa consciência docente é outro problema identificado por Gramsci em sua época, que pode ser observado até hoje. Parece que nem todos os professores estão atentos ao seu papel político em sua prática educativa. Para Gramsci (1991b), esta questão está relacionada à crítica do grau de consciência civil de toda nação, ao qual o corpo docente, enquanto expressão desta, pode ser vanguarda, mas por vezes representa uma fração amesquinhada da mesma.

Quando o professor reproduz algum conteúdo, de forma mecânica, tal qual se apresenta em um livro didático, por exemplo, em nossa concepção, representa um problema educacional porque o educando realizará o exercício de decorar o que foi dado em sala de aula para os exames. Muitas vezes, esses conteúdos serão esquecidos pelos alunos ou se forem relacionados à formação profissional, tenderão a ser reproduzidos de forma também mecânica nos serviços. O problema deste tipo de educação é que os sujeitos que estão se formando não são convidados a pensar e nem a discutir os assuntos abordados na aula. Dessa

forma, não ocorre uma formação plena, na qual a teoria e a prática se encontram em um mesmo patamar.

Com isso, ocorre a necessidade da formação dos professores, porque estes, tendo a função de organizar as aulas e a própria escola como um todo, tem papel principal no exercício da produção do conhecimento em conjunto com os alunos e da colaboração para o desenvolvimento do pensamento histórico-dialético dos educandos, assim como para a elevação da cultura geral destes. Para Gramsci (1991b) um professor medíocre que organiza a parte mecânica da escola, com escrúpulos e consciência burocrática, até consegue tornar os seus alunos mais instruídos, entretanto não conseguirá contribuir para o desenvolvimento cultural deles.

Tanto na concepção gramsciana quanto na de Freire, o professor tem grande valor. De acordo com o Gramsci (1991b) a eficiência da escola é maior e mais intensa quando a relação professor aluno é menor. Além disso, ao lançarmos um olhar sobre a relação da instrução, aqui entendida como ensino dos conteúdos e de saberes instrumentais, e a educação, que em nossa acepção representa um conjunto de saberes relacionados à visão de mundo e a que tipo de homem se deseja formar, observamos que para Gramsci, o fato de a escola e a vida não formarem uma unidade, faz com que não haja também a unidade entre instrução e a educação. Entretanto, o trabalho vivo do professor pode estabelecer os nexos dessa relação, pois, na medida em que ele é consciente, ele não só tem consciência dos contrastes e do tipo de sociedade e cultura representados por eles e pelos alunos, como também é consciente da sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação discente conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é relaxado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educabilidade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola de retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1991b, p. 131-132)

Essa valorização do papel do professor também pode ser observada em Freire. Na concepção de Freire (1996) o professor democrático tem o dever de reforçar a capacidade crítica e a curiosidade do educando em sua prática docente. Dentre as tarefas pedagógicas, o professor tem como uma de suas tarefas primordiais trabalhar a rigorosidade metódica dos alunos na aproximação dos objetos cognoscíveis. Apesar da valorização que Freire dá ao

trabalho docente e do reconhecimento da importância deste na prática educativa, Freire entende que os professores e alunos são sujeitos na construção e reconstrução do saber, não devendo haver uma hierarquia entre eles.

Dentro desta teoria, observamos que o ensino dos conteúdos constitui uma parte, mas não esgota a prática educativa. O professor deve também ensinar o aluno a pensar certo. O pensar certo é uma das categorias criadas por Freire para designar o educador progressista que deve sempre estar comprometido com a formação de um pensamento histórico dialético de seus alunos, sendo condição necessária para a prática docente crítica. Freire (1996) nos diz que pensar certo é não estar demasiado certo das suas certezas: implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando; um respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação e o respeito à capacidade criadora do indivíduo; demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Não há pensar certo à margem dos princípios éticos. Pensar certo é fazer certo, pois ele não pode haver sem uma prática testemunhal que rediz o que foi ensinado. Percebemos aí mais uma aproximação entre Freire e Gramsci. Se Gramsci afirma que a escola é o ponto de partida de uma concepção da histórico-dialética do mundo e para a valorização da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, Freire (1996, p. 28) nos diz que

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos de uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o conhecimento do mundo, tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo Gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Dentro desse conceito marxista, Freire novamente se aproxima de Gramsci quando não estabelece uma dicotomia ou uma primazia da teoria sobre a prática e vice versa. Para Freire (1996) o professor deve vivenciar o que teoriza aos sujeitos, suas palavras devem ter a corporeidade do exemplo. Esse ponto se faz relevante, porque a partir o momento que a escola passar a se aproximar de forma orgânica da vida dos alunos, os saberes nela ensinados serão cada vez mais ferramentas para a ação. Não se pode pensar uma educação politécnica que

forme sujeitos apenas retóricos. Dentro de toda característica da formação integral, que já postulamos neste trabalho, não pode haver a dicotomia entre o pensar e o agir.

Outra questão importante que pode ser observada tanto nas teorias dos dois autores em questão é a valorização de contexto cultural e de outros aspectos no campo da cultura que participa da formação humana. Está claro que apesar dessa valorização, os dois autores pretendem partir dela para uma mudança social mais profunda. Entretanto, novamente Freire é criticado, por não estar comprometido com a tal transformação social, sendo apontado como um ator que no fundo pretende manter os sujeitos circunscritos ao seu ambiente cultural, não possibilitando grande avanço destes. Para analisar essas críticas, vamos recorrer ao próprio Freire que em seu livro *Pedagogia da esperança* tece um comentário sobre elas. Para Freire (2011b) é errado pairar sobre o todo sem a referência ao local de onde se veio como também é errado perder a referência do todo e ficar aderido ao local. O ator considera que tais críticas feitas a ele são resultados de leituras malfeitas dele ou de leituras e textos sobre o seu trabalho, escritos por quem igualmente o leu mal, incompetentemente ou mesmo nem o leu. Podemos ver nas palavras de Freire (2011b, p. 118-119) que

uma dessas maneiras de fazer a crítica à defesa do que venho fazendo dos saberes de experiência feitos que, não raro ainda se repete hoje, para legítimo espanto meu, é que sugere ou afirma que, no fundo, proponho dever ficar o educador girando, com os educandos, em torno de seu saber de senso comum, cuja superação não seria tentada. E conclui vitoriosa a crítica deste teor sublinhado o óbvio fracasso desta ingênua compreensão. Atribuída a mim – a defesa do giro incansável em torno do saber do senso comum.

Na verdade, contudo, jamais afirmei ou sequer insinuei tamanha “inocência”.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos chegando ao centro de educação popular, trazem consigo a compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

(...) Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – deve ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos.

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de

classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível.

Como podemos observar não só nessas palavras de Freire, mas na análise de sua proposta político educacional, é que de fato ele almeja uma sociedade diferente desta regida pela ordem capitalista. A transformação da cultura atual perpassa pela afirmação dos homens enquanto sujeitos da sua própria história e também da história humana geral. Esse movimento de criação de uma nova cultura que supere a atual, não ocorre sem conflitos. Uma ação cultural que seja constante e intensa ao ponto de balizar alterações nas estruturas sociais, deve ser feita de forma concreta. A criação de uma nova cultura não pode ser entendida como algo mágico ou fora da realidade concreta. Neste ponto estamos de acordo com Gramsci (1991a, p. 13-14) quando ele afirma em uma de suas notas:

Nota IV. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de uma ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

Como se pode observar, para a criação de uma nova cultura é necessário que intelectuais comprometidos com as massas formulem e difundam organicamente ações políticas e culturais que sejam de interesse desse grupo social; e a adesão das massas às formulações feitas de acordo com os seus anseios é o ponto de partida para a criação de uma nova cultura. Para isso, é necessário que os sujeitos tenham uma formação baseada na integralidade onde possam individualmente analisar de forma crítica as formulações propostas e aderi-las de forma consciente, assumindo a sua opção.

Apesar das eventuais discordâncias teóricas entre Gramsci e Freire, trabalhamos aqui com as ideias desses dois autores por entendermos que em ambas teorias ocorre a busca pela formação integral dos sujeitos.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES TÉCNICOS DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE

Neste capítulo, buscamos delinear a historicidade da política de formação de trabalhadores técnicos da saúde para mostrar as condições políticas e históricas que proporcionaram a formulação da proposta de educação permanente em saúde. Depois discutiremos como se configura essa proposta e como ela se insere no contexto brasileiro de educação em saúde e por fim estabeleceremos a relação desta proposta com o conceito de integralidade partindo dos apontamentos de Gramsci e Freire para pensar a questão.

4.1 HISTORICIDADE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES TÉCNICOS DA SAÚDE

A questão dos recursos Humanos em Saúde (RHS) do SUS está presente no Brasil desde a década de 60. Vieira, Chinelli e Lopes (2011) afirmam que naquela época a questão dos recursos humanos era levada em consideração apenas a perspectiva da formação, com destaque para os médicos. As autoras nos mostram que a ênfase na figura dos médicos colocava em segundo plano as necessidades sanitárias de grupos e regiões mais pobres, uma vez que as outras carreiras presente na saúde também ficavam em segundo plano.

Paim (1994, apud Vieira, Chinelli e Lopes 2011) afirma que só na década de 70 que se começou a institucionalizar os RHS no país, com o propósito central de se criar sistemas de desenvolvimentos de recursos humanos para a saúde nos estados brasileiros.

Diversas ações na área de RHS foram sendo feitas nessa época, mas somente a partir de 1986, quando foi realizada a VIII Conferência Nacional de Saúde que desencadeou a Reforma Sanitária, que se institucionalizou a área de RHS, passando a dar ênfase na formação profissional, sendo esta, entendida como condição central para a construção de um Sistema Único de Saúde (Vieira, Chinelli & Lopes, 2011).

Ainda em 1986, aconteceu a I Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde, que fez um diagnóstico da situação da formação em saúde na época. No relatório final desta conferência foi constatada, entre outras coisas que

o desenvolvimento de RH, embora considerado prioridade a nível de discurso, na prática não é assumido como tal; o setor educacional, historicamente, não tem respondido às necessidades de profissionalização para o setor saúde em função da

pequena oferta de vagas e da inadequação curricular à realidade dos serviços.(BRASIL, 1986 p.23)

Nesse contexto, há neste relatório uma proposta de se articular interinstitucionalmente a criação de uma política nacional de recursos humanos, a nível estadual, tendo a reforma sanitária como parâmetro. Pode ser observada também uma preocupação com a questão curricular, tendo em vista a proposta para o setor saúde, para orientação dos conteúdos curriculares a serem implementados pelo sistema educacional.

Nessa conferência, ocorre a preocupação com todos os níveis educacionais, desde a educação elementar até a pós-graduação, e também faz referência a formação continuada dos profissionais que já atuam no campo da saúde. Devido ao foco do nosso trabalho, vamos nos centrar preferencialmente na educação dos trabalhadores de nível médio. Dentre as propostas encontradas, temos a criação de escolas públicas multiprofissionais, de formação técnica, específicas para a área da Saúde e a proposta do Projeto Larga Escala, para os profissionais que já atuavam na saúde. Este projeto tinha enfoque na formação elementar e média. Ramos (2010) afirma que com o grande contingente de trabalhadores de baixa escolaridade e sem formação técnica que os habilitasse ao exercício profissional na área da enfermagem, este campo assumiu a operacionalização das escolas técnicas.

As escolas técnicas foram criadas como desdobramento do Projeto Larga Escala. Pereira (2007) nos diz que o projeto Formação em Larga Escala foi criado com base em uma leitura diferenciada da lei nº 5.692/71¹⁶. Esta lei tem hoje literatura expressiva que a analisa e é alvo de crítica por representar o pensamento da ditadura militar, vigente na época. Apesar de seu caráter dual e classista e da crença na tese desenvolvimentista da economia capitalista, as brechas deixadas por esta lei através do ensino de suplência viabilizaram uma qualificação profissional por meio de centros formadores.

Esses centros eram necessários para a implementação do projeto Larga Escala e cumpriam uma função administrativa e pedagógica. Neles, eram feitos o acompanhamento à avaliação do processo como um todo: elaboração e seleção do material educativo, preparação dos servidores (instrutores) das redes de serviços, emissão de certificados, registro das matrículas e etc. Estes centros eram reconhecidos nacionalmente e foram implementados em

¹⁶ Essa lei regulamentou o ensino de 1º e 2º graus no período de 1971, quando foi outorgada, até 1996, quando foi aprovada a nova LDBEN (Lei n. 9.394/97). Ela instituiu a compulsoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, a qual, por sua vez, foi extinta pela Lei n. 7.044/82.

cada estado, viabilizados pela implementação do Projeto Larga Escala em nível nacional. (PEREIRA, 2007)

Oriundo do Acordo de Recursos Humanos firmado entre o Ministério da Saúde, o MEC, o Ministério da Previdência e Assistência Social e a Opas, este projeto de cooperação interinstitucional teve por objetivo a formação profissional dos trabalhadores de nível médio e fundamental inseridos nos serviços de saúde. (PEREIRA e RAMOS, 2006) As escolas e centros formadores do SUS deram a esta qualificação uma característica de formação profissional e posteriormente vieram a se tornar as escolas técnicas do SUS (ETSUS).

Lima *et alii* (2006) contribui para a questão afirmando que dentre as tensões e divergências da época, foi apresentada a proposta do Projeto Larga Escala que era também uma proposta de formação de política pública de Estado. O autor, no relatório final do projeto Memória, apresenta essas tensões e divergências com base em depoimentos de pessoas importantes no cenário da Saúde Brasileira. Para Lima *et alii* (2006), Isabel dos Santos expressa em seu discurso as ideais que subsidiaram mais adiante a formulação de uma política de formação profissional em saúde. Para Isabel, os RHS deveriam ter uma compreensão mais política e sociológica para poder atender nos serviços em consonância com a reforma sanitária. A enfermeira nos diz também que se discutia a necessidade da superação do treinamento como forma privilegiada de formação, uma vez que esse não certificava, portanto não dava legitimidade ao trabalhador de saúde, assim como a proposta da OPAS de formação polivalente, que não teve apoio de Isabel dos Santos.

A enfermeira entendia que o ensino técnico em saúde no Brasil deveria levar em consideração a divisão de trabalho já estabelecida. Com o Projeto Larga Escala, houve um deslocamento da discussão, ao invés de focar na divisão do trabalho técnico em Saúde, a ênfase passou a ser dada às estratégias pedagógicas e as formas de operacionalizar a criação das escolas técnicas em saúde. (LIMA *et alii*, 2006)

Retomando o relatório final da I Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde, este ainda expõe uma proposta metodológica e no que tange aos conteúdos como podemos observar:

os conteúdos programáticos dessas qualificações deverão estar adequados às necessidades do serviço. O setor saúde deve participar de sua elaboração devendo contemplar a realidade político-social. Recomenda-se a metodologia que privilegie a integração ensino/serviço, permitindo o crescimento do “trabalhador/aluno” a fim de que entenda o processo em que está inserido; (BRASIL, 1986 p.24)

Dentre as propostas pedagógicas da época observamos algumas tensões e correntes em disputa. Para Izabel, as escolas do SUS deveriam estar vinculadas ao Ministério da Saúde porque este estaria relacionado à ciência e a tecnologia (sic) e não ao Ministério da Educação, que de acordo com ela, deveria cumprir a formação geral. Izabel dos Santos (2007) afirma que queria criar uma escola-função, descentralizada, que fosse para onde o aluno estivesse. A escola-função utilizaria enfermeiros do serviço com função docente e uma metodologia que colocaria o aluno junto do objeto de estudo. O docente ficaria ao lado ajudando, sempre partindo da realidade em que as pessoas se encontravam. Nessa escola, a docência não seria um cargo, mas sim uma função, destinando-se a formar trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, de acordo com suas necessidades.

Nesta época, Izabel também discordou da criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio que é uma das unidades técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Nesse momento, estavam em disputa algumas concepções políticas em torno formação profissional de nível médio. Izabel entendia que por implementar um modelo cubano de escola politécnica, apesar de ser uma escola de alto nível, ela não compreenderia a construção dos processos de políticas públicas no Brasil.

Apesar de todas as divergências, paralelamente à proposta de construir escolas técnicas no modelo escola-função, se consolidava a ideias de construir uma escola politécnica na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) inspirada na experiência cubana dos politécnicos em saúde. (RAMOS, 2010) Em 1985, então, foi criada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) pelos sanitaristas da FIOCRUZ. Apesar de Izabel dos Santos avaliar que trabalhadores apresentavam um déficit muito grande na educação geral, ela discordava pedagogicamente da EPSJV por incluir a formação geral, como as escolas ligadas ao MEC.

Percebemos, no entanto uma discordância pedagógica entre essas propostas. Pereira (2007) nos diz que nas ETSUS, foram sendo colocadas paulatinamente técnicas que facilitassem o processo de ensino aprendizagem. Devido ao déficit na formação geral apresentado pela maioria dos trabalhadores, a transmissão do conhecimento nas ETSUS não era tão simples, Izabel entendia ser necessário trazer o conhecimento para situações concretas, para depois ir à teoria. A dificuldade no entendimento dos conceitos na aprendizagem trazia outro problema que era o fato de que possíveis reprovações em massa significaria um abandono desses profissionais, deixando-os nos serviços produzindo práticas de risco para o usuário. A metodologia utilizada era a problematização, partindo do trabalho real destes profissionais.

Lima et alii (2006) analisa que a concepção da formação profissional em saúde tem como referências principais a ampliação do perfil profissional, a realidade social e o processo de trabalho. Izabel não se opunha aos treinamentos nem às “atualizações tecnológicas”. Mas defendia a formação por essa ter valor social, ao contrário do treinamento que, em sua visão, não gozava de prestígio. Para ela, o processo de formação deve problematizar situações contidas no cotidiano dos serviços, para que houvesse uma alusão ao ato de fazer.

Ramos (2010), por sua vez, afirma que no Projeto Larga Escala houve uma tentativa de se implementar o currículo integrado, que fosse organizado de forma integrada com os serviços e os problemas neles enfrentados. Como relata a autora, nessa forma metodológica de conduzir o currículo, a prática supervisionada e o estágio seriam realizados durante o desenvolvimento das atividades curriculares, dispensando assim, os estágios convencionais, normalmente oferecidos no final do curso. A seleção de conteúdos teria relação direta com os problemas vivenciados pelos alunos, tendo o ambiente de trabalho como local preferencial da formação profissional e a prática em situação real também sendo considerada como experiência de ensino. Entretanto, segundo a autora, “as dificuldades de se implementar o currículo integrado levaram a uma prática curricular com características que oscilaram entre o currículo baseado em disciplinas e o almejado currículo integrado.” (p. 48-49)

Já na EPSJV, se formavam e ainda hoje se formam não só trabalhadores já inseridos nos serviços como também novos trabalhadores técnicos da saúde uma vez que há oferta de vagas direcionadas aos jovens. Esta escola tem inspiração em Marx e Gramsci, assim como pesquisadores marxianos brasileiros. A defesa da politecnia e do trabalho como principio educativo é uma defesa teórica e por um projeto de formação de uma nova sociedade. A concepção de politecnia foi aprofundada com a escola em funcionamento. Ramos (2010) afirma que a EPSJV primeiro se concretizou institucionalmente para depois se fortalecer ideologicamente. A autora aponta o seminário “Choque Teórico” realizado em 1987, que contou com a participação de importantes intelectuais da educação como Dermalva Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mirian Jorge Warde, entre outros, como marco do fortalecimento teórico do conceito de politecnia.

Com a reconfiguração do Estado na década de 90, as políticas dos RHS sofreram grande instabilidade. Predominavam as discussões sobre financiamento do SUS, deixando em segundo plano a questão dos recursos humanos. Nos anos 2000 buscou-se um novo modelo de gestão do trabalho do SUS tendo como um dos seus focos a Educação Permanente. Vieira, Chinelli & Lopes (2011, p. 90) enfatizam que conforme a Norma Operacional Básica dos

Recursos Humanos do SUS (NOB/RH-SUS) “a área de gestão do trabalho passou a ser considerada a questão mais complexa do Sistema Único de Saúde”.

Em 2003 foi publicado pelo Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde o documento chamado Princípios e Diretrizes para NOB/RH-SUS, que tem por finalidade primordial estabelecer parâmetros gerais para a Gestão do Trabalho no SUS. Este documento também é apresentado como um instrumento valioso para superar os desafios da implementação de uma política de Recursos Humanos para o SUS.

Diante da ênfase cada vez maior na Política Nacional de Recursos Humanos em Saúde, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, criou-se a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). O Ministério da Saúde passou a ter uma nova estrutura, sendo integrado por cinco secretarias, sendo quatro ligadas à reforma sanitária e/ou administrações petistas anteriores. Vieira, Chinelli e Lopes (2011, p.95) afirmam que o objetivo dessa reformulação ministerial foi o fortalecimento do SUS e o enfrentamento de ações fragmentadas. As autoras ainda afirmam que:

Dentre as novas secretarias, a Secretaria de gestão do Trabalho e Gestão na Saúde ficou encarregada das questões relativas à gestão, capacitação e formação dos recursos humanos. A SGTES é composta por dois departamentos: Departamento da Gestão na Educação (Deges) e Departamento de Gestão e da Regulação do trabalho em Saúde (Dgerts). Ao primeiro cabe propor e formular questões relativas à formação, ao desenvolvimento profissional e à educação permanente dos trabalhadores da saúde nos níveis técnico e superior do SUS. O segundo departamento trata das relações de trabalho e se baseia na concepção de que a participação do trabalhador é fundamental para a efetividade e a eficiência do Sistema Único de Saúde.

Em uma época onde cada vez mais se observa a flexibilização e a precarização do trabalho, a Secretaria de Gestão do Trabalho e Gestão na Saúde foi criada com uma proposta na direção oposta, ela pretende valorizar o SUS através da “estruturação de uma política de recursos humanos em saúde capaz de contribuir para a Política Nacional de Saúde.” (Vieira, Chinelli & Lopes, 2001 p. 97) Além disso, a autora afirma que a SGETS reorientou o conceito de RHS, criando um novo conceito que enfatizada a qualidade e a produtividade do trabalho em saúde, entre outras. Buscando inovações no processo de gestão e novos modelos gerenciais que respondem às exigências de competitividade do mercado, o Departamento de

Gestão na Educação na Saúde criou a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Pneps) com o intuito de ampliar as condições de trabalho e educação.

A Pneps representa umas das principais tentativas de transformação dos processos de trabalho em saúde, visando a melhoria na formação e, por conseguinte, nas práticas em saúde, bem como a articulação das ações que antes aconteciam de forma fragmentária. Em outras palavras, a Pneps seria uma proposta para a superação das insuficiências de programas anteriores. Em vários textos publicados pelo Ministério da Saúde e mesmo em documentos oficiais, está explicitado que as ações voltadas para capacitações e formação continuada ocorriam de forma pontuais e fragmentárias. Vieira, Chinelli & Lopes (2001) nos diz que os formuladores desta política preconizavam que a mesma deveria ser o eixo transformador e um meio estruturante para o fortalecimento do SUS.

A Portaria GM/MS Nº 1.996, de 20 de agosto de 2007 considera que a educação permanente em saúde é um conceito pedagógico que efetua relações orgânicas entre o ensino e ações e serviços, entre a docência e a atenção em saúde. Esta mesma portaria explicita que a EPS foi ampliada na reforma sanitária para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde. Ceccim & Ferla (2010) por sua vez, afirmam que a EPS além de uma prática de ensino-aprendizagem, ela precisa ser entendida com uma política de educação na saúde. O autor enfatiza que a EPS não é só uma expressão didático pedagógica e sim uma opção político pedagógica, uma vez que ela está comprometida com a transformação dos serviços em saúde.

Cabe lembrar que na prática a Pneps não conseguiu alcançar os objetivos almejados, não só devido à conjuntura desfavorável, mas porque em 2005, após a saída do ministro Humberto Costa, esta política mudou sua orientação fazendo com que os pólos de Educação Permanente perdessem o seu protagonismo. (Vieira, Chinelli & Lopes, 2011) Pela importância dessa política no nosso trabalho, apresentamos a seguir reflexões mais detalhadas sobre a mesma.

4.2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Para que se possa entender melhor a Pneps precisamos antes, saber o que se entende por Educação Permanente em Saúde (EPS). Ceccim (2005) destaca os vários sentidos que poderiam ser atribuídos à Educação Permanente em Saúde – por exemplo, educação em

serviço, educação continuada ou educação formal dos profissionais – mas argumenta que ela ultrapassa esses sentidos.

Ele considera que, apesar de alguns educadores entenderem a EPS como uma resultante da análise das contribuições pedagógicas da educação continuada para o campo da saúde, da educação em serviço de saúde ou, ainda, da educação formal dos profissionais de saúde, ela é, na verdade um desdobramento de vários movimentos de mudança na formação, portanto, sem filiação direta a nenhuma dessas correntes. Trata-se, ao contrário, de uma produção original advindo de um intenso engajamento com a prática em saúde.

Para outros educadores, ainda, a EPS configura um desdobramento de Educação de Jovens e Adultos ou da Educação Popular, embasadas nos princípios e/ou diretrizes de Paulo Freire. Ceccim (2005) nos mostra que dessa influência provém a noção de aprendizagem significativa. Além disso, verifica-se uma aproximação orgânica dos movimentos de mudança na atenção em saúde com os princípios freireanos.

René Lourau e George Lapassade, que propuseram alterar a noção de recursos humanos proveniente da administração e da psicologia organizacional, influenciaram o movimento Institucionalista em Educação¹⁷ e teve desdobramentos também na EPS emprestando a noção de autoanálise e autogestão. (CECCIM, 2005)

A EPS, em termos de sua execução, é muito complexa, uma vez que ela pretende transformar as práticas profissionais em saúde. Ceccim (2005) afirma que a dependência de tecnologias mais sofisticadas, a crescente especialização com o predomínio da formação hospitalar e centrada em aspectos biológicos e tecnológicos da assistência demandam ambiciosas iniciativas de transformação da formação de trabalhadores, colocando em risco a qualidade do trabalho em saúde porque não é possível determinar tudo o que se quer em situações complexas, além disso, se tem o risco de estar sempre desatualizado já que a tecnologia avança em alta velocidade.

¹⁷ O movimento institucionalista tem como mote a ideia de autogestão e faz a associação desta com o processo e o resultado da organização de coletivos concomitantemente, a fim de discutirem e buscarem soluções independentes para os seus problemas. Caracterizando-se pela diversidade de tendências, se apoiam e fomentam processos de auto-análise e de auto-gestão em coletivos variados, propiciando experiências de rupturas com as relações estabelecidas. Assim, este movimento se constitui como um movimento que reúne um conjunto de correntes que apresentam perspectivas próprias e se caracterizam pela diversidade de tendência. Na educação, podemos citar o exemplo da Escola Nova, que é considerada como um paradigma educativo que tem relação o movimento institucionalista, por ter defendido a autonomia discente e práticas inventivas na escola.

A EPS é uma estratégia fundamental para a recomposição de práticas de formação, gestão, atenção, formação de políticas e controle social em saúde. Por isso, os RHS não podem ter um caráter secundário como em outrora, e sim, uma política pública consistente que permita o alcance dos objetivos propostos. A Pneps, propõe-se, então, ser o eixo articulador para transformações mais profundas na área da saúde.

Ceccim & Ferla (2010, P. 164) nos mostram que essa política tem como fundamentos:

1) a articulação entre ensino, trabalho e cidadania; 2) a vinculação entre formação, gestão setorial, atenção à saúde e participação social; 3) a construção da rede do SUS como espaço de educação profissional; 4) o reconhecimento de bases locais como unidades político-territoriais onde estruturas de ensino e de serviços devem se encontrar em ‘co-operação’ para a formulação de estratégias para o ensino, assim como para o crescimento da gestão setorial, a qualificação da organização da atenção em linhas de cuidado, o fortalecimento do controle social e o investimento na intersetorialidade. O eixo para formular, implementar e avaliar a ‘educação permanente em saúde’ deve ser o da integralidade e o da implicação com os usuários.

O material publicado em 2005 pelo Ministério da Saúde “A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer” nos mostra que o Departamento de Gestão da Educação na Saúde foi organizado em três Coordenações-Gerais: a de Ações Estratégicas em Educação na Saúde; a de Ações Técnicas em Educação na Saúde; e a de Ações Populares de Educação na Saúde. A primeira é responsável pelo trabalho com a educação superior, a segunda, pela educação profissional e a terceira, cuida da educação popular em saúde. Essas ações fazem parte da educação permanente e é um importante instrumento para a consolidação do SUS.

Na prática da Educação Permanente em Saúde, é utilizada uma metodologia ativa e problematizadora, com destaque para a aprendizagem significativa e a roda. Essas metodologias problematizadoras procuram oferecer subsídios para a reflexão teórico-prática visando a produção de conhecimentos que respondam a necessidades cotidianas dos trabalhadores. Na aprendizagem significativa, as perguntas e respostas partem sempre do trabalho que os trabalhadores/estudantes realizam e buscam sempre a melhoria das práticas. O novo conhecimento está sempre em diálogo com o conhecimento já adquirido. A roda, por sua vez, funciona no mesmo sentido, colocando a importância de uma relação horizontal entre os seus participantes. Com o estímulo ao diálogo, as pessoas que realizam o trabalho em

saúde, na roda, têm maior possibilidade de interação, ampliando a capacidade de análise da realidade e da formulação de propostas e políticas de formação.

O método da roda é uma proposta que valoriza a ação coletiva; com ela se pretende desenvolver o exercício do diálogo e da negociação dos vários atores e instituições envolvidas na área de saúde. No relatório final do OTS, Vieira et alli (2006) apresentam a análise da PNEPS feita por meio de um estudo exploratório de projetos aprovados pelo Ministério da Saúde, nos quais a roda é vista como uma proposta que além de romper com o modelo hegemônico de gestão, desenvolve o exercício da co-gestão. A gestão é entendida como “tarefa” coletiva e com isso, busca-se diminuir a distancia entre os que planejam, comandam e dirigem e os que executam os serviços. A roda também pretende promover uma alteração nas relações de poder entre as instituições, uma vez que nos polos de educação permanente, que são instancias colegiadas, ocorre a negociação, o diálogo e a pactuação interinstitucional. Esses polos funcionam como uma mesa de negociação onde atores de diversas origens se juntam e pensam questões sobre a EPS (BRASIL/MS/SEGETES, 2005). A ideia é que todos os participantes da roda conversem em uma relação horizontal, sem nenhum tipo de comando previamente estipulado. Os polos são considerados locais responsáveis pela educação na saúde e pelas mudanças nas práticas em saúde.

Nessa nova concepção de educação permanente, o local de trabalho é entendido como local privilegiado de aprendizagem, por isso, as ações têm menos um caráter de sala de aula tradicional para assumir uma posição e diálogo e aproximação com os serviços. Essa aproximação objetiva aumentar o interesse do trabalhador, uma vez que ele estará discutindo questões que ele vivencia em seu cotidiano e aumentar o poder de resolutividade e superação dos problemas identificados.

Ramos (2010) nos alerta para a importância de se verificar o quanto esses conceitos são disputados e ressignificados nos diferentes contextos sociais e históricos. Por isso, há a necessidade de serem sempre contextualizados, uma vez que nem sempre a compreensão crítica desses termos é suficiente, sendo preciso captar a materialidade que se pretende definir e/ou construir com a difusão de determinadas ideologias.

Com essa visão apresentada nos documentos oficiais de que a metodologia ativa é necessária para a PNEPS a qual, por sua vez, é fundamental para consolidação do SUS, Ramos (2010) afirma que essa política, a partir do governo Lula, não pode desconsiderar a natureza pública do SUS, assim como seus princípios e diretrizes, que expressam direitos sociais que devem ser garantidos pelo Estado e que orientaram as lutas progressistas pela reforma sanitária. Entretanto, a autora nos mostra que essa consolidação é vista em função

da organização do sistema no nível das microrelações de poder. Nesse sentido, os determinantes macroeconômicos e políticos poderiam perder espaço para dar enfoque aos princípios de gestão, a formação e a atuação dos trabalhadores da saúde que se tornam mediações fundamentais.

Dessa forma, julgamos necessário o esforço de compreensão das matrizes teóricas que embasam essa política. Vieira et alii (2006) encontram em Merhy e Campos as referências básicas da PNEPS. Essa pesquisa nos mostra que os autores em questão não consideram as diretrizes neoliberais que regem as políticas nacionais de saúde um entrave para se alcançar preceitos defendidos na reforma sanitária. Uma questão importante apontada pela pesquisa, é que a lógica do capital (dos determinantes econômicos e estruturais sobre a política) não constam como entrave para o setor saúde o que pode ser visto nas estruturas precárias, a escassez de recursos, condições de trabalho e entre outros. Eles apontam como problema principal a alienação dos profissionais de saúde que segundo eles se esquecem de serem cuidadores ao darem excessivo foco em suas competências específicas.

Merhy, que imprime o conceito de tecnologias em saúde e Campos, que confere o método da roda à PNEPS afirmam que mudanças significativas no campo da saúde podem ocorrer a partir da alteração da lógica das gerências dentro das instituições de saúde. Sobre esse aspecto, Ramos (2010) nos diz que esse posicionamento nos ajuda a compreender porque o processo de trabalho adquire centralidade, sendo tão enfatizadas nas políticas de formação dos trabalhadores de saúde desde a década de 1980.

A autora identifica uma continuidade do referencial epistemológico e eticopolítico da PNEPS com outras políticas anteriores do Ministério da Saúde que têm aproximação com a teoria dos micropoderes. Essa filiação teórica pode ser encontrada nas referências fundamentais dessas políticas, a saber:

a centralidade do processo de trabalho e a sua abordagem desvinculada das relações sociais de produção; ênfase nos sujeitos individuais e nas relações intersubjetivas, em detrimento das questões de classe; valorização mais das características subjetivas (competências) do que dos conhecimentos formais dos trabalhadores; destaque mais ao potencial das metodologias do que na pertinência dos conteúdos; e subordinação da teoria à prática em vez da unidade teoria-prática. (RAMOS, 2010 p. 70)

Tendo em vista essas contradições, observemos agora seus objetivos. Davini (2009, p. 44) elenca os principais pontos dessa nova concepção de Educação Permanente, que se contrapõe às propostas de capacitação e formação continuada que eram frequentes até então. Essa nova lógica pretende superar as ações fragmentárias anteriores:

- incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e laborais, no contexto real em que ocorrem;
- modificando substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer;
- colocando as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores;
- abordando a equipe e o grupo como estrutura de interação, evitando a fragmentação disciplinar;
- ampliando os espaços educativos fora da aula e dentro das organizações, na comunidade, em clubes e associações, em ações comunitárias.

A autora ainda afirma que o deslocamento da sala de aula para as situações de trabalho parte do reconhecimento do potencial educativo da situação de trabalho. Isso contribui para ultrapassar os limites das categorias profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe.

Ramos (2010) analisa que o eixo da EPS seria produzir novos pactos e acordos coletivos de trabalho no SUS; seu foco seriam os processos de trabalho (gestão, atenção, controle social), seu lócus de operação, os coletivos e seu “alvo”, as respectivas equipes. Com isso, seu foco principal deixa de ser a atualização técnico-científica, reduzindo este a um dos aspectos de transformação das práticas. Nesse sentido, a formação e o desenvolvimento englobariam aspectos de conhecimentos sobre o SUS, de habilidades técnicas e de produção de subjetividade. Dessa forma, as demandas para a capacitação se definiriam prioritariamente de acordo com os problemas que ocorrem no cotidiano do trabalho referente à atenção, à saúde e à organização do trabalho, ou seja, na proposta de educação permanente, as mudanças de estratégias do exercício da atenção, assim como de sua organização, deveriam ser construídas na prática concreta das equipes.

Outro fator importante é que a PNEPS tem como eixo articulador a noção de quadrilátero de formação, noção que associa educação e ensino com suas repercussões sobre o trabalho, o sistema de saúde e a participação social (CECCIM & FERLA, 2010). Os autores mostram que o ‘quadrilátero’ da ‘educação permanente em saúde’ consiste na análise e ação relativa simultaneamente à formação, à atenção, à gestão e à participação para que o trabalho

em saúde seja lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente.

O quadrilátero da formação figurou no contexto teórico que favoreceu a elaboração da PNEPS. Essas dimensões (ensino, atenção, gestão e controle social) serviriam de base de sustentação para as PNEPS. Ceccim (2005) afirma a necessidade de se pensar subsídios para que se providencie a Educação Permanente em Saúde e que dentre os elementos para pensá-la estão os componentes do Quadrilátero da Formação. Podemos ver a análise do autor (p.166)

- a) análise da educação dos profissionais de saúde: mudar a concepção hegemônica tradicional (biologicista, mecanicista, centrada no professor e na transmissão) para uma concepção construtivista (interacionista, de problematização das práticas e dos saberes); mudar a concepção lógico-racionalista, elitista e concentradora da produção de conhecimento (por centros de excelência e segundo uma produção tecnicista) para o incentivo à produção de conhecimento dos serviços e à produção de conhecimento por argumentos de sensibilidade;
- b) análise das práticas de atenção à saúde: construir novas práticas de saúde, tendo em vista os desafios da integralidade e da humanização e da inclusão da participação dos usuários no planejamento terapêutico;
- c) análise da gestão setorial: configurar de modo criativo e original a rede de serviços, assegurar redes de atenção às necessidades em saúde e considerar na avaliação a satisfação dos usuários;
- d) análise da organização social: verificar a presença dos movimentos sociais, dar guarida à visão ampliada das lutas por saúde e à construção do atendimento às necessidades sociais por saúde.

Podemos observar que apesar da gestão estar presente em todos estes aspectos, sendo, por isso, indissociável dessa política, esta não pode ser vista apenas como uma política de gestão. Ramos (2010) analisa que a gestão ganha mais peso porque além de participar na integração ensino-serviço, a formação se torna um propósito e uma consequência da gestão simultaneamente.

Em termos pedagógicos, Ceccim (2005) afirma que somente a aprendizagem significativa é capaz de promover a adesão dos trabalhadores de saúde que atuam em um sistema complexo ao processo de mudança no cotidiano. O autor também nos diz que a noção de aprendizagem significativa provém de Paulo Freire. Apesar dessa análise, parece haver um deslocamento do conceito de aprendizagem significativa proposta por Freire. Ceccim toma emprestado de Guattari o conceito de efeitos de subjetivação, entendido como conjunto de

fenômenos e práticas capazes de ativar estados e alterar conceitos, percepções e afetos (modos de pensar-sentir-querer). O autor utiliza a micropolítica da produção do cuidado como uma questão sobre os processos de subjetivação. Estes, afirma o autor, impõem a invenção incessante de novas formas.

Sobre essa questão, Ramos (2010) afirma que essa noção de aprendizagem significativa estaria estreitamente ligada à ideia de problematização com base, por exemplo, na pedagogia da problematização de Freire. Apesar de haver uma proximidade entre algumas ideias de Freire com algumas encontradas nas elaborações sobre o significado da educação permanente, percebemos que Ceccim (2005) se aproxima mais da definição de Merhy (que se apoia em Deleuze) do que de Freire. Merhy (2005) afirma que Educação Permanente em Saúde é uma estética pedagógica para a experiência da problematização, em que problematizar é colocar questões às perguntas em lugar de respostas, tornar a reflexão uma prática de pensamento (levantar questões, interrogações, desafios, exploração de campos) e exercer a análise das práticas como dispositivo de mutação singular (refletida ou voluntária).

Já em Freire, na pedagogia da pergunta, vemos que

a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; (...). O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, pergunta e resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou referidas. (...). É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola (...). (FREIRE E FAUNDEZ, 1985. P. 48-49 apud RAMOS, 2010)

Observamos que em Merhy a problematização fica restrita ao plano do pensamento e do questionamento e em Freire, este conceito está relacionado com a ação, ou mesmo à práxis, como vimos no capítulo anterior. Tendo isso em vista, observamos a aproximação epistemológica mais com o primeiro do que com o segundo, como podemos ver nesta afirmação

para a micropolítica interessa a vitória das forças que engendram e afirmam a vida, a dissolução das identidades (processo de subjetivação capturado pelos instituídos) e a reconfiguração das formas e figuras do ser (perpetuar a força de germinação e gênese do vivo). Efeitos de subjetivação emergem das atividades de educação permanente, das problematizações ao pensar-agir-perceber e de sua interpretação

emerge como aprendizagem significativa a invenção de si. Aquele que aprende é pressionado pelas problematizações a reinventar-se, aos seus coletivos e às suas instituições. (CECIM, 2005, p. 176)

Ramos (2010) percebe uma aproximação da PNEPS com os fundamentos eticopolíticos de Paulo Freire, centrados na transformação social. Entretanto, a autora nos diz que a crença de Freire no poder da consciência crítica produzida pelo diálogo, o torna assimilável também pela corrente da micropolítica. Assim, a apropriação do conceito de aprendizagem significativa, apesar de sua inspiração na pedagogia da pergunta de Freire, apresenta também elementos do pensamento reflexivo de John Dewey, ou seja, há também uma aproximação epistemológica com o pragmatismo Deweyano,

Ademais, em coerência com o quadrilátero de formação, na PNEPS há necessariamente a participação de gestores locais, dos trabalhadores e da sociedade. Entretanto, nesse modelo, cai sobre os trabalhadores a árdua tarefa de transformação das práticas do trabalho, e, por conseguinte, a responsabilidade pela reestruturação do sistema de saúde. Vieira, Chinelli & Lopes (2011) afirmam que as PNEPS carecem de base política e de sustentação teórico-crítica para que sejam alcançadas suas intenções de retomar, no campo dos RHS, os ideais da reforma sanitária.

Discutiremos a seguir as colaborações da formação pautada no princípio da integralidade para a política nacional de educação permanente em saúde, tendo em vista que é difícil cobrar práticas integrais dos trabalhadores uma vez que eles mesmos não são “íntegros”.

4.3 A INTEGRALIDADE NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE - APROPRIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES DA CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE E GRAMSCI

Após termos feito a consideração sobre alguns fundamentos filosóficos-políticos da concepção de educação contida na proposta de educação permanente em saúde, analisaremos aqui algumas contribuições de Freire e Gramsci para essa política. Partiremos do conceito “práxis” de Marx. A escolha desse conceito se deve à utilização deste pelos dois autores, com frequência em seus escritos. A relação da práxis com o trabalho e a educação trazem contribuições importantes para a formação integrada na EPS.

Devemos estar advertidos, no entanto, que a literatura sobre este conceito é densa e apresenta diversas divergências. Algumas opiniões de seus comentadores são, inclusive, contraditórias. Enquanto alguns intelectuais consideram que a práxis, embora seja muito complexa, pode ser analisada e definida, outros insistem que é conceito mais geral e básico para a definição de todos os outros e por isso, a práxis, não poderia ser definida. Em suas definições mais simples, a encontramos apenas com uma semelhança com o trabalho, sendo entendida como atividade humana por meio do qual o homem modifica a si e ao mundo. Em outras mais desenvolvidas, são introduzidas noções como história, criatividade, universalidade, liberdade, revolução e etc.

Analisando os processos históricos da luta pela conquista da plena e universal liberdade humana, considerando que nas sociedades capitalistas, a sua generalidade ainda constitui-se em utopia, apesar da sua existência em momentos específicos, entendemos o conceito de práxis assim como Ramos (2010, p.177) que a define “como a atividade humana criadora, potencialmente livre, bem como os processos sociais que buscam construir, historicamente, em formas de lutas, essa condição, sejam econômicos, políticos ou culturais”.

O trabalho humano como base da sua existência material e espiritual está contido na práxis, mas no seu sentido histórico e ontológico não esgota toda a práxis humana porque em muitas atividades há a implicação de dimensões subjetivas (desejo, medo, prazer, etc.) cuja satisfação é de ordem espiritual, extrapolando a sua mediação material.

Para a integralidade da atenção, e para que o homem possa fruir seus desejos, o homem deve estar em condições de explorar as suas potencialidades e para isso deve recuperar o trabalho nas suas dimensões ontológica e histórica. Acontece que no sistema de produção capitalista, com a divisão da sociedade em classes, os homens que não possuem

seus próprios meios de produção deixam de ser sujeitos da sua existência e passam a ser objetos da produção.

A educação permanente em saúde, como pretende mudar as práticas profissionais no campo da saúde, através da integração ensino-serviço, no sentido de resgatar os conceitos preconizados na reforma sanitária, assim como, os princípios e diretrizes do SUS (integralidade, universalidade e equidade), só conseguirá alcançar esses objetivos caso o trabalhador de saúde tenha uma formação integrada. Diferente do que acontece hoje com frequência, uma educação que se limita à prática ou apenas ao ensino do *que fazer*, prepara os homens apenas para este ou aquele ofício, sem dimensionar a totalidade do processo, formando, portanto, unilateralmente.

Podemos ver que Ceccim (2005), ao pensar a EPS e os componentes do quadrilátero de formação, acredita que se possa superar a dicotomia entre saberes formais (teóricos) e saberes do cotidiano (prática). Para ele,

o papel das práticas educativas deve ser crítica e incisivamente revisto para que almeje a possibilidade de pertencer aos serviços/profissionais/estudantes a que se dirigem, de forma que os conhecimentos que veiculam alcancem significativo cruzamento entre os saberes formais previstos pelos estudiosos ou especialistas e os saberes operadores das realidades – detidos pelos profissionais em atuação – para que viabilizem auto-análise e principalmente autogestão. Os saberes formais devem estar implicados com movimentos de auto-análise e autogestão dos coletivos da realidade, pois são os atores do cotidiano que devem ser protagonistas da mudança de realidade desejada pelas práticas educativas. (CECCIM, 2005 p. 166)

A separação entre a os saberes formais previstos pelos estudiosos (que pode ser entendido com conhecimentos teórico formulado por intelectuais) e os saberes dos operadores das realidades (que são os conhecimentos adquiridos na prática profissional) não contribui em nada para mudanças efetivas no SUS. Ainda que eventualmente uma prática ou outra possa ser alterada, as transformações no setor saúde na direção de recuperar os sentidos da reforma sanitária e superar os problemas hoje apresentados (inclusive alguns deles estão relacionados com o sistema econômico vigente e com a implementação de políticas neoliberais) acontecerão na medida em que a compreensão mecanicista da dicotomia entre teoria e prática ou da teoria como acessório da prática seja substituída por outra, onde esses aspectos estejam

intimamente relacionados. Sobre essa questão, podemos observar em Gramsci (1991a, p. 22) que

a insistência sobre o elemento “prática” da ligação teoria-prática – após ter *cindido, separado* e não apenas *distinguido* os dois elementos (o que é uma operação mecânica e convencional) – significa que se tá atravessando uma fase histórica relativamente primitiva. Uma fase ainda econômico-corporativa na qual se transforma quantitativamente no quadro geral da “estrutura” e a qualidade-super-estrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada.

Sobre essa questão, Ramos (2010) nos diz que devemos rechaçar a concepção empirista da prática, como ela pudesse falar por si mesma; isso quer dizer que a teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, sem quebrar a unidade entre elas. A autora nos mostra a distinção de um duplo contexto dos fatos que envolvem o ser humano em que a teoria materialista proporciona a compreensão dessa a relação de autonomia e unidade. Um é a realidade propriamente dita, onde ocorrem os acontecimentos, onde o homem tem sua prática e se não é apreendido ou conhecido por ele, acaba por se tornar um contexto da prática imediata e utilitária, correspondente ao senso comum. Nesse caso, o homem se familiariza com as coisas e aprende a maneja-las, mas não tem condições para a compreensão das coisas e da realidade.

O outro contexto é o da teoria, em que os fatos são retirados do contexto real de origem para serem ordenados. Nesse caso os contextos da teoria e da prática formam uma unidade, tendo em vista que o homem conhece o real no momento em que ele arranca os fatos de determinado contexto e isola-o, tornando-o relativamente independente, para reordená-lo com suas peculiares relações que figuram o real como uma totalidade concreta.

Assim, retomamos a questão da práxis que enquanto atividade teórico-prática. A teoria e a prática formam uma unidade onde a primeira um momento necessário à segunda, como podemos ver em Marx (1983, p.1)

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na praxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.

Assim podemos perceber que a práxis se distingue de atividades meramente abstratas, mecânicas e repetitivas. Dessa forma, a formação integrada, que tem a apropriação do pensamento de Gramsci, no Brasil, para se pensar a construção da educação politécnica, é também uma possibilidade para a formação de trabalhadores da saúde. Hoje, a legislação brasileira admite a possibilidade do ensino médio integrado à formação profissional, desde que a formação geral que não seja substituída ou minimizada pela formação profissional. Estando assegurada a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado devemos nos atentar para que sentidos conceituais e políticos pode ocorrer a implementação dessa proposta com vistas a formação omnilateral.

Ultrapassando os limites da simples articulação entre ensino médio e educação profissional, a formação integrada tem relação com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. Buscando assim, reaver as concepções de Educação politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes. (CIAVATTA & RAMOS, 2012)

A educação, nesse sentido, pretende contribuir para a elevação cultural da sociedade, organizando o conhecimento com relações de uma totalidade histórica e dialética. Ramos (2010) nos mostra que a tarefa do conhecimento compete em elevar a apreensão do real da sensação ao pensamento, elevando-a até o esclarecimento progressivo das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos.

Apoiada em Marx (1991), a autora nos diz que os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis, tendo em vista que a penetração na superfície empírica da realidade assim como a captação das relações que geram as formas fenomênicas da realidade, sua aparência ou sua forma sensível é a função da teoria científica. Estes tentam analisar, sistematizar, descrever e esclarecer os aspectos não observáveis da realidade. Assim, o conhecimento é movido por uma dimensão ontológica que se articula com a dimensão prática da natureza e a constituição da vida social.

Dessa forma, a compreensão do conhecimento enquanto apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico, em que se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, deve estar presente no currículo do ensino médio integrado que “deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na

produção do conhecimento em todas as disciplinas e atividades escolares.” (CIAVATTA & RAMOS, 2010 p. 309)

O currículo integrado, na perspectiva da educação politécnica, integra trabalho, ciência e cultura e tem na sua base uma concepção pedagógica e epistemológica o trabalho como princípio educativo. Com isto, os sujeitos têm condições melhores para compreender o processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais. A apreensão dos conteúdos históricos do trabalho e a sua relação com o modo de ser da educação, permite compreender as relações sociais e as condições de exploração do trabalho humano, no interior destas, determinados pelo modo de produção onde é realizado. O currículo integrado também aborda os conhecimentos desenvolvidos histórica e socialmente no sentido de que estes podem servir para a ampliação das capacidades e potencialidade humanas, assim como para a transformação das condições atuais de vida.

Lukács (1978) nos mostra que para que o trabalho possa nascer, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O autor afirma que o trabalho deve se tornar princípio para o desenvolvimento posterior no sentido de um novo tipo de ser. O produto é um resultado que antes do processo já existia na representação do trabalhador, ou seja é a partir da consciência que o produto deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Com o trabalho, dá-se ao mesmo tempo a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Por esse motivo, no plano ontológico, o trabalho converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto. A partir do sujeito em sua práxis social, notou-se que o sujeito realiza a posição teleológica de modo consciente, mesmo sem estar em condições de ver todos os condicionamentos da própria atividade. O trabalho pressupõe um conhecimento concreto de determinadas finalidades e de determinados meios.

Por sua vez, Ramos (2010. P. 130) nos diz que “pelo fato da realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar a sua essência, o conhecimento é um produto histórico produzido pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação.” Para além da aquisição dos conhecimentos gerais e específicos e do entendimento da totalidade dos processos de produção, o currículo integrado com a integração entre trabalho, ciência e cultura, assim como na união entre ensino e trabalho, coloca um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós capitalista.

Esse programa político tem como pressuposto a superação da alienação da propriedade privada como meio para superar a alienação do trabalho, recuperando-o como uma atividade que se manifesta livremente, vinculada às necessidades e potencialidades humanas. A emancipação humana, por seu caráter social, não acontecerá de forma espontânea, é necessário um programa político da emancipação dos trabalhadores para alcançá-la. A ação política cria condições gerais para superação efetiva da alienação, constituindo-se como um pré requisito necessário a ela.

A EPS, tomando o currículo integrado, com base nesses aspectos apresentados, pode contribuir para que os sujeitos superem a consciência desagregada que pode produzir um estado de passividade moral e política, conforme nos diz Gramsci (1991a) que para atingir a compreensão superior da própria consciência do real, deve-se antes ter uma compreensão crítica de si que é obtida através de direções contratantes no campo da ética, em primeiro lugar e depois no da política, ou seja, através da luta de hegemonias políticas. Para o autor “a consciência de se fazer parte de uma força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase ulterior e progressiva da autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam.” (1991a, p.21)

Dessa forma, nos diz o autor, a unidade entre teoria e prática é um devir histórico, progredindo até o domínio real de uma concepção de mundo unitária e coerente. O desenvolvimento político implica, ainda que dentro de limites restritos, um processo político-prático, que coloca a necessidade de uma unidade intelectual e uma ética adequada a concepção real que se tornou crítica.

A formação integrada então contribui para a EPS promovendo a compreensão das determinações históricas das condições materiais, que gera um tipo de consciência relacionada com os processos de trabalho nas relações sociais em geral, manifestada objetivamente na possibilidade de ações práticas necessárias à emancipação humana. Assim, Ramos (2010) afirma os conhecimentos adquiridos nos processos educacionais constituem pressupostos a partir dos quais se podem construir novos caminhos no curso histórico da investigação, compreensão e transformação do real, por parte dos trabalhadores.

A divisão do trabalho tem excluído os trabalhadores do gozo pleno dos bens espirituais e materiais devido ao fato de que nas revoluções precedentes, os homens se apropriaram de forma limitada das forças produtivas, mas com a emancipação humana, o homem então chegará historicamente a uma totalidade de capacidades produzidas, e ao mesmo tempo a uma totalidade de prazeres e consumo, tornando-se assim, omnilateral. (MANACORDA, 2010)

O autor afirma que com a superação das classes sociais a totalidade das forças produtivas desenvolvidas no modo histórico da divisão de trabalho e da propriedade privada, cada indivíduo passa a fazer parte da produção, cada um ao seu modo tornando a totalidade das forças coletivas propriedade de todos. Nesse nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, correspondendo ao desenvolvimento dos indivíduos de forma completa.

Desse modo, a prática educativa escolar não pode acompanhar a divisão de trabalho presente na sociedade. Todos devem ter acesso a um ensino tecnológico que seja teórico e prático que tenha como meta a recuperação da omnilateralidade humana, com a superação da ruptura ocorrida na produção entre a ciência e o trabalho. Entendemos que a proposta da formação integral pode ser um passo importante para que se alcance esse objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos identificar alguns fundamentos da concepção pedagógica dos pensamentos de Paulo Freire e de Antonio Gramsci. Vimos que tanto na área da educação como na área da saúde, foram e são feitas apropriações da teoria desses filósofos que fundamentam algumas ações formativas. Observamos, no entanto que há um campo de disputas sobre que concepção educacional deva ser adotada na educação dos trabalhadores da saúde.

Tomando por base esses dois autores, identificamos que o pensamento de Gramsci não é hegemônico na educação profissional em saúde. Paulo Freire, entretanto confere a esta uma dimensão éticopolítica que tem como característica uma concepção crítica da educação e da sociedade. Apesar da inspiração freireana, temos uma contradição ao notarmos a micropolítica como referência das práticas e relações de trabalho. Essa apropriação da micropolítica dificulta a construção da concepção de educação politécnica de forma hegemônica.

Gramsci (1991a) afirma que no sentido mais imediato, não se pode ter uma concepção do mundo criticamente coerente sem a consciência da fase de desenvolvimento que ela representa e da sua historicidade, assim como, que ela está em contradição com elementos de outras concepções ou mesmo com outras concepções de mundo. Dessa forma, ao se fazer acreditar que a propriedade privada e o consumo de bens materiais são o objetivo a se alcançar durante a vida, ou na naturalização da competição, implicando no conceito de que para alguns ter alguma coisa, outros precisarão ter muito pouco ou não ter nada e a formação de uma concepção fatalista, em que acontecimentos já estavam prescritos, não podendo ser mudados, entre outros, é criado por um clima de conformismo, hoje hegemônico, de naturalização das relações sociais divididas em classes. Esses conceitos se tornaram hegemônicos e passaram a orientar normas de condutas com base em uma ideologia¹⁸ que se difundiu socialmente e se tornou dominante.

Não obstante, a ideologia dominante, apesar de ser expressão de um grupo social, está difundida ao ponto de ser um dos elementos que constituem o senso comum, dessa forma, grande parte da população acredita e/ou segue seus preceitos. Gramsci (1991a) no mostra que

¹⁸ Ideologia aqui é entendida nos termos de Gramsci, isto é, como significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, a atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva.

quando a concepção de mundo do indivíduo ou de um grupo social é desagregada e ocasional, por razões de submissão ou subordinação intelectual, ele participa de uma concepção “imposta” por um dos vários grupos sociais dos quais estão automaticamente envolvidos desde a sua entrada no mundo consciente, ou seja, essa adesão ocorre de uma forma mecânica pelo ambiente exterior.

O autor nos mostra que não existe concepção de mundo e nem filosofia em geral, existem na verdade diversas filosofias ou concepções de mundo. Dessa forma sempre há uma escolha entre elas. E exatamente por coexistirem em cada época muitos sistemas e correntes filosóficas que se deve sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições de mundo e da vida. Gramsci (1991a, p12) nos indaga se é preferível aderir uma concepção contida no ambiente social ou

é preferível elaborar a própria concepção de mundo de maneira crítica e consciente, e portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Como vimos, nesta pesquisa, tanto Freire quanto Gramsci, em suas concepções educacionais, partem do senso comum para que se possa superar essa concepção mágica, desagrada e carente de coerência. Essa superação deve ocorrer porque o senso comum apresenta características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época de um certo ambiente popular. A questão da concepção de mundo é complexa porque toda filosofia (caracterizada pela elaboração individual do pensamento) tende a se tornar senso comum, ainda que em restrito de um pequeno grupo. Neste ponto é colocado o problema fundamental de toda filosofia ou concepção de mundo que se transformou em um movimento cultural, ou seja, que produziu uma vontade e uma atividade prática, nas quais uma premissa teórica implícita esteja contida; em outras palavras, todo bloco social, que está cimentado e unificado por uma determinada ideologia, tem problemas para conservar a sua unidade ideológica. (GRAMSCI, 1991a)

Dada essa dificuldade, o bloco social hegemônico que ocupa o poder se utiliza de instituições culturais para a difusão de sua concepção de mundo. As escolas e as religiões, por exemplo, por contarem com participação de muitas pessoas, constituem instituições importantes para a difusão de determinadas ideias. Em relação ao sistema educacional,

Manacorda (2010) diz que Marx observou uma dificuldade especial e inerente a relação escola-sociedade. Essa relação de tipo particular supõe um condicionamento recíproco. Logo, para Marx, assim como não se deve esperar a modificação de estruturas sociais para se investir na escola, por ser produto e parte, também não se deve confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade.

Na concepção de Marx, deveria se afastar toda utilização política da escola por parte do Estado Burguês, assim toda propaganda deveria ser excluída do ensino. Deveriam apenas existir os conteúdos que sejam aquisição imediata de saber, relacionados com noções e técnicas e fundamentadas na teoria e na prática da mais moderna ciência da tecnologia. (MANACORDA, 2010)

Cabe lembrar que a política transversa toda essa discussão uma vez que ela é inerente à filosofia. Gramsci (1991a) nos diz que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são também fatos políticos. Isso justifica a preocupação dos pensadores em questão com a utilização política da escola. Esse é outro ponto de convergência entre Freire e Gramsci, ambos consideram a política inerente à educação. Como podemos ver em Freire (1996) que afirma que a educação não se torna política por causa deste ou daquele educador ou educadora, antes, a política é inerente à educação.

O reflexo da divisão de trabalho na educação e a primazia da prática sobre a teoria, para além de uma concepção educacional, tem relação política que são coerentes com determinados grupos sociais. Dessa forma a formação profissional, sendo unilateral, pode levar grupos sociais a exprimirem a mais desenvolvida modernidade em alguns aspectos e em outros, se manifestarem atrasados em relação a sua posição social, sendo incapazes de completa autonomia histórica.

No âmbito das mediações entre a educação e a sociedade podemos afirmar que uma educação politécnica, associada à concepção de formação omnilateral, cujo horizonte é a emancipação humana, a partir da apreensão das determinações históricas da realidade em que se vive, pode conferir aos sujeitos a possibilidade concreta de desconstruir as relações sociais de exploração para tornar prática uma concepção de mundo em que alguns homens não explorem outros. Essa nova concepção pode se tornar hegemônica a partir da práxis de determinados indivíduos ou grupos sociais, numa luta política que pode ter forças também sobre o processo econômico.

Partido da afirmação de Lukás (1978, p.6) de que

toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a praxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (freqüentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. Marx delinea corretamente essa condição, dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo "sob pena de se arruinarem". Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que freqüentemente atuem contra sua própria convicção.

Podemos inferir que a transformações profundas de estruturas sociais precisam necessariamente de um aspecto revolucionário, tendo em vista que a mudança de orientação sobre as necessidades sociais pode ter como contrapartida a coerção, baseada na força e no medo, impostos pelo grupo social que está no poder e exerce hegemonia política. Assim dentro de certos limites, a política assegura a relação entre o senso comum e a filosofia superior.

A educação, quando embasada na filosofia da práxis, tendo como norte a formação plena e integral do trabalhador, busca desenvolver todas as potencialidades do ser a fim de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais. Assim, mediado pelo trabalho humano, ela fornece elementos para a compreensão das determinações históricas das relações sociais que constroem e configuram o processo histórico da produção da existência. Dessa forma, com a elaboração de uma filosofia, diante da possibilidade de sua difusão, esta pode se tornar um novo senso comum que se expande e se renova pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. Para que isso ocorra é necessário um contato cultural permanente com os trabalhadores. Isso nos remete ao contexto das lutas sociais que foram travadas, face à concepção unilateral do homem, para a elaboração da nova LDB, relativamente apassivadas com a aprovação da LDB 9394/96.

A defesa da educação como direito e necessidade dos trabalhadores, poderiam nos permitir a pensar no encontro entre a educação politécnica e a educação permanente em saúde, face à concepção de formação integrada. Como na saúde, principalmente no contexto de implementação do SUS, havia o desafio de se formarem adultos já inseridos nos serviços, esta acabou se apropriando mais do pensamento de Freire. A concepção de educação

politécnica se restringiu às propostas de educação de adolescentes e jovens, ou seja, aqueles que não eram ainda trabalhadores.

Motivados por essa contradição, identificamos os fundamentos da concepção de formação integrada, tomando os pensamentos de Paulo Freire e de Antonio Gramsci como referência. Tentamos relacionar tais referências com a proposta de educação permanente em saúde, considerando que esta é, em alguma medida, orientada pelo conceito de integralidade na saúde como princípio do SUS e pela influência do pensamento de Paulo Freire, enquanto o pensamento de Antonio Gramsci influenciou as propostas de educação politécnica no Brasil. Com isso, apesar das divergências, dada as muitas afinidades que tomamos entre os pensamentos de Freire e Gramsci, tal como apresentamos, nos perguntamos se não seria possível se pensar a política de formação de trabalhadores da saúde, inclusive a de educação permanente, na perspectiva da educação politécnica.

Para pensar essa questão nos apoiaremos em Ramos (2010) que afirma que os princípios do SUS podem ser convergentes com a concepção de educação politécnica que busca proporcionar ao trabalhador a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana, tendo como eixo o trabalho como princípio educativo. Isso ocorre porque a atenção, a assistência e o cuidado em saúde são processos que visam assegurar a produção e a reprodução da vida humana. Sendo assim, se compreendida a dimensão do trabalho inerente à produção do ser na relação entre homem-natureza/vida-homem, o trabalho em saúde preservaria a sua dimensão ontológica, mediada pelas capacidades produtiva e criativa do ser.

Sobre a dimensão ontológica do trabalho, já abordada nessa pesquisa, cabe lembrar que o trabalho é o ponto de partida para todo o conhecimento construído pelo homem sobre a natureza a fim de transformá-la para si. Ramos (2010) analisando o pensamento de Lukács a cerca da relação entre trabalho e práxis, nos diz que para a realização de qualquer trabalho, ocorre necessariamente uma teleologia anterior por parte do homem que determina o processo em todas as suas fases. Dessa forma, o primeiro impulso para a posição teleológica provém da satisfação de uma necessidade.

Ainda com base em Lukács, a autora nos explica que o trabalho nasce de uma necessidade humano-social e para a sua realização busca meios, e faz isso a partir do momento em que o conhecimento sobre a natureza chega a determinado nível, adequado para a busca e utilização desses meios. Assim, somente no trabalho, com um ato dirigido pela sua realização, pondo-se os fins e os meios, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente. Essa característica do trabalho como órgão do intercâmbio

orgânico entre o homem e a natureza, considerando a sua forma ontológica originária, o constitui como modelo de qualquer conduta social ativa, ou seja, de práxis social em geral.

Mas na práxis social mais evoluída, o trabalho não fica restrito apenas ao seu sentido originário e restrito de agir sobre a natureza transformando alguns objetos naturais em valores de uso. Nessa fase se destaca a ação sobre outros homens. Neste caso, Lukács nos mostra que o conteúdo essencial da posição teleológica é a tentativa de induzir uma pessoa ou um grupo delas a realizar posições teleológicas concretas. Logo que se verifica que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de outras pessoas para a sua realização, independente da sua finalidade enquanto produtor de valores de uso ou de troca, as posições teleológicas neste caso passam a ter um peso secundário em relação ao trabalho imediato. Assim o objeto dessa finalidade deixa de ser um elemento da natureza passando a ser a consciência de um grupo humano.

Dessa forma, Ramos (2010) nos mostra que de acordo com Lukács, ao deixar de ter apenas o caráter originário e restrito, o trabalho, com essas posições teleológicas secundárias, estão muito mais próximas dos estágios mais evoluídos da práxis social. Nesta fase, ocorre simultaneamente o surgimento da compreensão dos fenômenos da realidade (que dão origem à ciência) e a sua expressão através da linguagem, acarretando também no surgimento de uma multiplicidade de outras práticas sociais. Assim, o trabalho é a base e o modelo da práxis em geral porque a relação intrínseca ao trabalho – teleologia, finalidade e projeção humana que orienta a ação e a causalidade, objetividade natural e social a que se destina e na qual se concretiza a ação – está também presente em outros campos da práxis social.

É nesse sentido que o trabalho é princípio educativo, expressando a natureza criativa e produtiva do ser. A sua compreensão significa igualmente a compreensão da realidade e da própria vida humana que são determinados pelo próprio ser humano. Assim, enquanto categoria ontológica, o trabalho nos permite entender a ação humana num processo social histórico e contraditório, como também a produção material e cultural como respostas às necessidades. Dentro desse aspecto, a educação politécnica em saúde, que visa à formação omnilateral do ser, tendo o trabalho como princípio educativo, tomando como base os princípios do SUS, o trabalho pode se contrapor à alienação e se traduzir como processo de criação humana.

A educação politécnica em saúde é uma formação integral e integrada, objetivando a plena formação humana, incorporando as dimensões fundamentais das dimensões do ser (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo. (RAMOS, 2010) Por ter como campo de referência a totalidade do real e da práxis social, a educação profissional em saúde, do tipo

politécnico, como temos apresentado até aqui, a saúde e as organizações dos serviços são apenas mediações específicas dentro de uma relação social mais ampla, encontrando-se de forma dinâmica e contraditória com a lógica do modo de produção capitalista. Nesse sentido a concepção de politecnia converge para a unicidade do SUS, não se restringindo a ele, mas abrangendo toda a compreensão do universo específico o qual se produzem condições objetivas e subjetivas da manutenção da vida humana.

Dessa forma, é possível pensar a política de formação de trabalhadores da saúde, inclusive a de educação permanente, na perspectiva da educação politécnica o que nos permitiu fazer a relação do encontro entre a educação politécnica e a educação permanente em saúde. Apesar das contradições apresentadas, as disputas sobre a formação dos trabalhadores técnicos em saúde é um processo necessário para dar materialidade histórica a construção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora, cuja formação de intelectuais capazes de elaborar filosófica e conceitualmente diretrizes para o processo de desenvolvimento cultural ligado à dialética trabalhadores-intelectuais é necessária para a elevação dos trabalhadores a níveis superiores de cultura, ampliando a sua influência a outros grupos sociais, intentando tornar essa concepção de mundo hegemônica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. pp 11-88.

BRASIL. **A educação permanente entra na roda**: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. – 2ª. ed. Brasília : Ministério da Saúde, 2005.

_____. **Lei Federal n. 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção, recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Saúde – Secretaria Geral, Secretaria de Recursos Humanos. **I Conferência nacional de recursos humanos para a saúde** – Relatório Final. Brasília, 13 a 17 de outubro de 1986.

_____. **Princípios e Diretrizes para NOB/RH-SUS** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 2. ed., rev. e atual., 2ª reimpressão – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg. & FERLA, A. A. **Educação Permanente em Saúde**. In PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2ª. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde**: desafio ambicioso e necessário. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.9, n.16, p.161-77, set.2004/fev.2005.

CRIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. . In: CALDART, Roseli Salete. (et al). (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV, expressão popular, 2012.

DAVINI, Maria, Cristina. **Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos Recursos Humanos de Saúde**. In BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnicia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, 105-128, 2009. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=265>, acesso em 2010-07.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. S. Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes; 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 39ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991b.

LIMA, Júlio César França *et alii*. **Memória da Educação Profissional em Saúde. Anos 1980-1990.** Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 2006. Disponível em <www.observatorio.epsjv.fiocruz.br>

LOPES, Márcia; DURÃO, Anna Violeta; CARVALHO, Valéria. **Para Além da Comunidade: o trabalho e a qualificação dos ACS.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2011.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2ªed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Tese sobre Feuebach.** In Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo, SP: Moraes LTDA, 1983.

MATTA, Gustavo. Corrêa. **Princípios e Diretrizes do Sistema Único de Saúde.** In: MATTA, Gustavo Corrêa; PONTES, Ana Lúcia de Moura (Orgs.). **Políticas de saúde: organização e operacionalização do sistema único de saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

MATTOS, Rubens Araújo de. **Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos.** In: PINHEIRO, R. & MATTOS, R. A (Orgs.) **Os Sentidos da Integralidade na Atenção e no Cuidado à Saúde.** Rio de Janeiro: 6ª ed. IMS, Uerj, Abrasco, 2006.

MOROSINI, Marcia Valéria; FONSECA, Angélica Ferreira; PEREIRA, Isabel Brasil. **Educação em Saúde.** In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2ª .ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Histórico da educação Profissional em Saúde** In: FONSECA, Angélica Ferreira.; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). O Processo histórico do trabalho em saúde. RJ: EPSJV/Fiocruz, 2007, v. 5.

RAMOS, Marise. **Conceitos básicos sobre o trabalho**. In: FONSECA, Angélica Ferreira.; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). O Processo histórico do trabalho em saúde. RJ: EPSJV/Fiocruz, 2007, v. 5.

_____. **Escola Unitária**. In: CALDART, Roseli. Saete. (et al). (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV, expressão popular, 2012.

_____. **Trabalho Educação e Correntes pedagógicas no Brasil**: Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. **Educação pelo Trabalho**: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. Saúde e Sociedade, v.18, supl.2, 2009.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niteroi, RJ: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica : o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. in: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 259-282, set. 2005.

_____. **Educação Politécnica**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e Dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

SANTOS, Isabel dos. **Izabel dos Santos**: fazendo história na história da enfermagem brasileira. Rev Esc Enferm USP, 2007; 41(Esp):853-8.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, Monica; CHINELLI, Filippina; LOPES, Marcia Raposo. **O trabalho e a educação na saúde**: a “questão dos recursos humanos”. In VIEIRA, Monica; DURÃO, Anna Violeta; LOPES, Marcia Raposo. **Para Além da Comunidade**: o trabalho e a qualificação dos ACS. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2011.

VIEIRA, Monica *et al.* **Análise Política de educação Permanente em Saúde**: um estudo exploratório de projetos aprovados pelo ministério da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006. Disponível em < <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br>>.